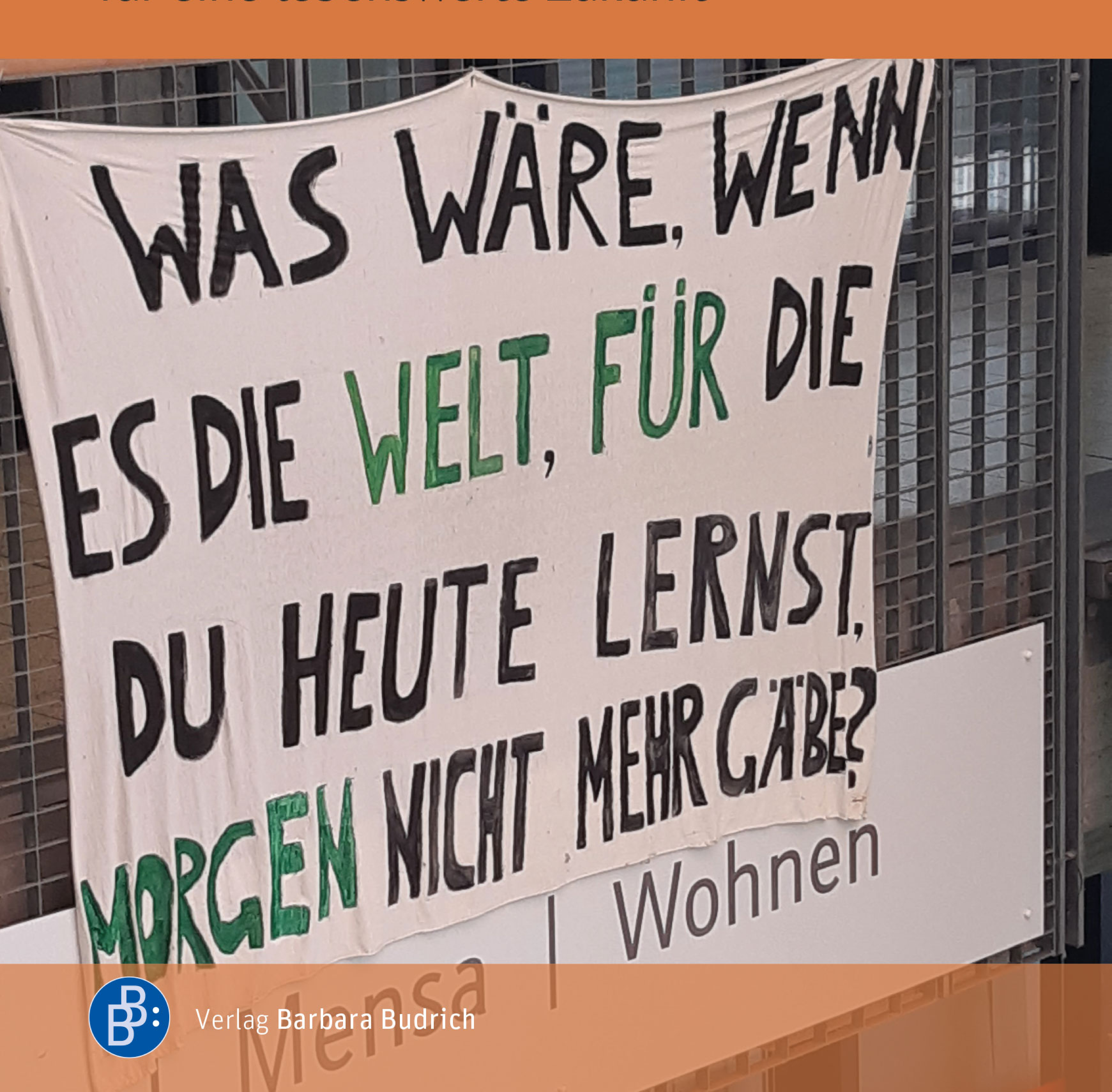
Jörg Schlömerkemper

Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft



Verlag Barbara Budrich

Jörg Schlömerkemper
Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Jörg Schlömerkemper

Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743012).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3012-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1949-5 (PDF)
DOI 10.3224/84743012

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Jörg Schlömerkemper

Vorwort

„Wir leben seit geraumer Zeit
auf Kosten kommender Generationen.“
(Willy Brandt, 1989)

Ist es in diesen Zeiten zu rechtfertigen, sich mit so alltäglichen Dingen wie Lehren und Lernen in der Schule zu beschäftigen? Die globalen (macht-)politischen Konfrontationen, die in Europa nicht mehr vorstellbare kriegerische Aggression eines Diktators, die neuerliche Eskalation zwischen Israel und Palästina, die kaum noch beherrschbaren Folgen der unbedacht ausgelösten Erwärmung des Klimas, die Verwerfungen in der demografischen Struktur, die Überschuldung der öffentlichen Kassen und nicht zuletzt die schwindende Akzeptanz der demokratischen Ordnung – all dies könnte als Mahnung verstanden werden, dass man wenigstens „die Schule in Ruhe lassen“ sollte. Es sei ja schon schwierig genug, den laufenden Betrieb aufrechtzuerhalten (Stichwort: Lehrkräftemangel).

Erziehung und Bildung werden zur Lösung der politischen und ökonomischen Ursachen dieser Probleme allenfalls indirekt beitragen können. Sie sind aber dafür verantwortlich, dass die nachwachsenden Generationen diese Herausforderungen bewältigen können und dass sie es auch tun wollen. Es wird allerdings kontrovers diskutiert, ob dazu zunächst die traditionellen Formen des Lernens und Lehrens wieder gestärkt werden sollten oder ob ein konsequenter „Neustart“ not-wendig ist. In diesem Buch geht es um ein konsequentes Dazwischen oder ein Darüberhinaus: Wenn Heranwachsende „tüchtig“ werden sollen für die anstehenden Aufgaben, dann genügt es nicht, sie nach überkommenen Vorgaben zu belehren und ihren Fleiß zu prüfen. Sie brauchen vielmehr Freiräume, in denen sie sich zu starken Persönlichkeiten entwickeln und sich ihrer gemeinschaftlichen Verantwortung bewusst werden können. Das ist in den traditionellen Formen zwar nicht unmöglich, aber es sollte und könnte wirksamer gestaltet werden.

Im ersten Teil des Buches werden zunächst grundlegende Begriffe und Konzepte diskutiert, die für eine neue Orientierung hilfreich sein können. Im zweiten Teil wird dann vorgeschlagen, die Praxis des Lernens in den Schulen aus der überkommenen curricularen Engführung herauszuführen: Das Lernen sollte in jeweils konsequenter und verantwortungsbewusster Weise sowohl personalisierter als auch kooperativer gestaltet werden. Beide Zielsetzungen sind aufeinander zu beziehen.

Es ist durchaus sinnvoll, in der Lektüre zunächst ab Kapitel 5 das praxisbezogene Konzept und die konkreten Vorschläge auf sich wirken zu lassen. Es ist aber doch wichtig, diese Vorschläge auch in ihren theoretisch-konzeptionellen Begründungen und Leitlinien zu bedenken.

All dies wird hier weniger als eine wissenschaftlich begründbare Herleitung (mit vielen Zitaten und Literaturverweisen) entfaltet, sondern als Einladung zu einem „Diskurs". Kontroversen, Irritationen und „Widersprüche“ sollen sensibel bedacht und bearbeitet werden, ohne sich in gut gemeinten Wünschen und Illusionen zu verirren. Gleichwohl sollen konzeptionell plausible und in der Praxis machbare Perspektiven aufgezeigt werden. Diese werden zumindest bei jenen Zustimmung finden, die mit den etablierten Formen des Lernens und Lehrens nicht mehr einverstanden sind und etwas ändern wollen.

Zur leichteren Lesbarkeit soll beitragen, dass ich – insbesondere bei längeren Sätzen – das entscheidende Prädikat (meist ein Verb) möglichst früh setze. Also nicht: „Dass dieses und jenes immer wieder (nicht) geschieht…, ist problematisch.“ sondern: „Es ist problematisch, dass …“

Mit gleicher Intention hebe ich bei Wort-Verbindungen gern die Teilbegriffe durch Bindestriche hervor. „Persönlichkeits-Entwicklung“ z.B. liest sich m.E. leichter. Manchmal ist es auch hilfreich, bei einer Negation die entsprechende Vorsilbe *un*-zweideutig hervorzuheben.

Ich vertraue darauf, Leser:innen nicht immer wieder daran erinnern zu müssen, dass Menschen in vielfältiger Weise in ihren besonderen Eigenschaften als different wahrgenommen werden wollen und respektiert werden sollen. Dass neben dem biologischen und sozialen Geschlecht die Vielfalt der Persönlichkeiten gerade auch bei anderen Merkmalen wichtig ist, wird im Text an vielen Stellen erkennbar sein.

Ich hoffe, einen konstruktiven Diskurs anregen zu können. Manches mag kurzfristig als „nicht machbar“ erscheinen, aber auf ein „Weiter-so“ dürfen die Schule und die bildungspolitische Öffentlichkeit sich nicht zurückziehen. Über Wege von „hier nach dort“ sollten wir (mehr) miteinander reden!

Ich widme das Buch unseren Enkelkindern in der Hoffnung auf eine gute, lebenswerte Zukunft.

Göttingen, im Herbst 2023 *Jörg Schlömerkemper*

Inhalt

1. Einführung und Überblick

„Das dürfen wir leider nicht!“
sagt die Schulleitung.
„Das will doch keine Schule!“
sagt das Ministerium.
„Wir müssen daran arbeiten!“
*sagen Reformwillige.**

Kaum zu überschauen ist die Fülle der Publikationen und Vorschläge, die mit unterschiedlichen Begründungen und mit konkurrierenden Zielsetzungen zu einer „Erneuerung“ der Schule aufrufen und das Bildungswesen mehr oder weniger konsequent reparieren, verbessern oder „transformieren“ wollen. Und es gibt etliche Schulen, die solche Ideen entwickelt haben und in beeindruckender Praxis umsetzen.

Dieses Buch soll dies alles *nicht noch einmal nacherzählen*, es nicht neu bündeln und nicht den einen oder anderen Aspekt hervorheben. Dies alles bleibt im Grunde gefangen in den vertraut gewordenen Strukturen des „Bildungswesens“ und seinen etablierten Inhalten. Ziel der hier vorgetragenen Überlegungen ist es vielmehr, tiefer liegende Ursachen für die immer wieder und zurzeit besonders heftig beklagten Probleme offenzulegen. Daraus sollen Ziele und Formen eines Lernens entworfen werden, das sich an den eigenen Bedürfnissen der Heranwachsenden und an ihren gemeinsamen zukünftigen Lebensbedingungen orientiert.

Dies soll insbesondere vor dem Hintergrund der *grundlegend veränderten Beziehungen zwischen den Generationen* erörtert werden: Bis vor kurzem konnten Erwachsene die Kinder und Jugendlichen in eine Welt einladen, die sich als immer besser und schöner darstellte und auch so erlebt wurde – jedenfalls bei der überwiegenden Mehrheit. Jetzt wird – wenn auch immer noch zögerlich – zur Kenntnis genommen, dass die Welt „aus den Fugen“ geraten ist. Jetzt müssen bzw. sollten die Älteren eingestehen, dass der vermeintliche Fortschritt den Jüngeren Probleme hinterlässt, die allenfalls mit sehr konsequenten Änderungen im Umgang miteinander und mit der Welt, aber möglicherweise auch mit neuen Ideen bewältigt werden können.

Eine Schule, die in Formen und Inhalten erstarrt ist, kann das nicht mehrgewährleisten. Ein „Neuanfang“ muss grundlegend anders erdacht werden. Vorgeschlagen wird deshalb das Leitbild (wenn man so will, die „Vision“) einer Organisation des Lernens, in der die anstehenden Aufgaben konsequenter in „eigener und gemeinsamer Lernarbeit“ bearbeitet werden können.

---

* So ähnlich ist es immer wieder zu hören.

Das alles ist zweifellos *eine große Herausforderung* und ein anspruchsvolles Programm. Manche werden das eine oder andere als eine längst vertraute Praxis verstehen, andere es als ganz und gar unmöglich bzw. als ungewollt be-/verurteilen. Aber wenn es weithin Konsens wird, dass die Schule sich in einer „tiefen Krise" befindet und dass es „so nicht weitergeht", dann sollte radikaler nach den Ursachen gefragt und konsequenter nach Ansätzen gesucht werden, die wirklich zu einem „Aufbruch" führen können.

Viele Details lassen sich sicherlich *nicht von heute auf morgen* ändern oder herstellen (wie z.B. der Verzicht auf enge curriculare Vorgaben oder ein gesellschaftlicher Konsens), aber es sollte zeitnah darüber geredet werden, nach welchen Zielen und unter welchen Bedingungen eine zukünftige Schule den aktuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und ihren zukünftigen Aufgaben besser gerecht werden soll. In diesem Sinne sollte dieses Buch nicht nur als unverbindliche Einladung, sondern als konstruktiv gemeinte Herausforderung gelesen werden.

Eigentlich ist vieles irgendwann, irgendwo und auch wiederholt gesagt worden. Aber diese Vielfalt *fügt sich nicht zu einem in sich stimmigen Bild*. In der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Debatte stehen sich Konzepte zum Teil kontrovers gegenüber, weil unterschiedliche Zielsetzungen und verschiedene Schwerpunkte nicht auf einen Nenner gebracht werden können. Bei alledem wird wie selbstverständlich die überkommene Grundstruktur schulischen Lehrens und Lernens als „gegeben" gesetzt: die Organisation in Jahrgangsklassen und die daran geknüpfte, immer wieder „laufende" Abfolge des zu behandelnden (und zu prüfenden) „Stoffes", wie er in Lehrplänen (dem „Curriculum"; von lat. Wettlauf, Umlauf, Kreisbahn) als unumstößliche Grundlage festgeschrieben zu sein scheint.

Demgegenüber wird hier *für eine öffnende curriculare Vielfalt und eine entsprechende Gestaltung des Lernens und des Lehrens* plädiert. Sorgsam bedacht werden sollen dabei die Breite der möglichen Themen, die Vielfalt der Intentionen, das Spektrum der Perspektiven, die Besonderheiten der persönlichen Entfaltung und nicht zuletzt die Ungewissheit der zukünftigen Entwicklung. Im Diskurs darüber sollen die Beweggründe der Beteiligten erkennbar werden, bevor nach einem Konsens gesucht wird. Ebenso sollen mögliche bzw. wahrscheinliche „Wirksamkeiten" genauer herausgearbeitet, als solche verstanden werden und in die Arbeit an Folgerungen einfließen.

Das Folgende ist also durchaus von der Zuversicht geleitet, *eine sinnvolle und machbare Perspektive aufzeigen zu können*, die zumindest bei jenen Zustimmung findet, die mit den etablierten Formen des Lernens und Lehrens nicht mehr einverstanden sind und etwas ändern wollen. Erforderlich ist eine gemeinsame Klärung der Leitbilder, an denen sich die pädagogische Arbeit orientieren soll und an denen sich die zu entwickelnde Praxis messen lassen muss. Erforderlich ist dabei eine Bereitschaft, vertraute Begriffe und etablierte Leitbilder zu relativieren.

Das *kann emotional belasten und kognitiv durchaus irritieren*, aber wenn am Ende zuvor umstrittene Begriffe und Konzepte in ihrem Zusammenhang gedeutet werden, dann können – so ist zu hoffen – klarere Orientierungen entstehen. Und daraus kann nicht zuletzt der Mut erwachsen, vermeintliche Grenzen als überwindbar zu verstehen, alternative Gestaltungs- und Freiräume zu erkennen und sie zu gestalten. Dazu muss so *geduldig wie zielstrebig* erarbeitet werden, was die Beteiligten (bzw. die Zu-Beteiligenden) in diese Prozesse einbringen, aber auch welche Sorgen und Befürchtungen solche Ideen und Vorschläge auslösen können. Dazu ist eine konstruktive „Diskurs-Kultur“ (s.u.) zu entwickeln, in der Ziele verbindliche erarbeitet, Arbeitsschritte konkret vereinbart und Erfahrungen offen beraten werden.

Diese eher kurz gefasste Darstellung sollte in diesem Sinne als *Einladung zu einem „Diskurs“* gelesen werden. Dabei ist immer wieder aufzuzeigen, welche Kontroversen, Irritationen und „Widersprüche“ bedacht und bearbeitet werden müssen, damit Entwürfe und Pläne sich nicht in schönen Wünschen und Illusionen verirren und erschöpfen.

Zentrale Begriffe und Konzepte

Zur ersten Orientierung werden (im Sinne eines „advance organizers“) im Folgenden zentrale Aspekte der theoretischen Orientierung und der vorgeschlagenen Veränderungen stichwortartig benannt:

► Als *„Pädagogik“* bzw. als *„pädagogisch“* können vier Ebenen unterschieden werden:
(1.) das alltägliche, eher weniger bewusste Tun, (2.) Versuche der begrifflich-theoretischen Deutung und Anleitung dieser Prozesse, (3.) die erkenntnistheoretisch kritische und methodisch fundierte Prüfung solcher Deutungen sowie (4.) die theoretisch reflektierte professionelle Praxis.

► In der pädagogischen Praxis und in deren Deutung sind mögliche bzw. wahrscheinliche *„Wirksamkeiten“* zu bedenken und analytisch zu unterscheiden:
Etwas kann (1.) „gegeben“, (2.) „geworden“", (3.) „gestaltet“, (4) „begriffen und benannt“, (5.) „gewünscht“ oder (6.)„verborgen bzw. verdrängt“ sein.

► Solche Wirksamkeiten können untereinander in Spannung stehen, aber auch in sich selbst widersprüchlich sein. Zu deren Verständnis soll eine *„Antinomie-Sensibilität“* beitragen, die theoretisch angeleitet ist, aber ergebnisoffen reflektiert. Dazu soll zur Klärung der verwendeten Begriffe beitragen.

► Als *„Erziehung“* ist alles zu verstehen, was in irgendeiner Weise in der Entwicklung der Persönlichkeit und ihrer Dispositionen unbewusst oder intentional geleitet eine Rolle spielt. Dies ist zunächst normativ offen zu verstehen. „Bildung“ und „Sozialisation“ sind im Medium der Kultur bzw. der Gesellschaft Teil dieser Prozesse. Diese können mit „freilassenden“ und/oder mit „engführenden“ Zielen und Prozessen verbunden sein.

► Erziehung ist zu verstehen als *ganzheitliche Persönlichkeits-Entwicklung* im Wechselspiel von Individualität und Sozialität. Es können fünf „Felder" unterschieden werden:
(1.) Körperlichkeit, (2.) Emotionalität, (3) kognitive Kompetenzen, (4.)sozial-ethische Haltungen und (5.) ästhetische Achtsamkeit.
► Grundlegender Prozess der Entwicklung ist die besondere *„Dispositionalität"* des Menschen: Das Gehirn speichert („lernt") vielfältige Signale aus der Umwelt als *Dispositionen",* die zum Teil „automatisch" aktiv sind oder intentional im Denken und Handeln aktiviert werden können. Dispositionen sind in ihrer Wertigkeit wünschenswert und/oder problematisch.
► *Formen* der Erziehung können danach unterschieden werden,
(1.) ob sie unbewussten und ungeprüften Einfluss haben, (2.) ob sie im bewusst gestalteten Umfeld „verborgen" wirken sollen, (3.) ob sie intentional transparent leitend einwirken sollen oder (4.) ob Heranwachsende als „Selbst-Erziehung" einwirken wollen.
► In der Organisation des Lernens werden zwei Formen unterschieden:
(1.) die *individuelle* Erarbeitung eines je eigenen Kompetenz-Profils und
(2.) die *gemeinsame* Arbeit mit heterogenen Kompetenzen. Beides wird miteinander verbunden und aufeinander bezogen.
► Für die Planung und Gestaltung der eigenen Fähigkeiten und Bereitschaften wird in *„Kompetenz-Aufbau-Modellen"* vorgeschlagen, wie sachgerecht und zielorientiert geplant, gearbeitet und der Erfolg Schritt für Schritt verlässlich gesichert werden kann.
► Die individuelle Lernarbeit wird in professioneller Leitung begleitet und gemeinsam kompetenz-orientiert vertieft. Dabei sollen Themen insbesondere mit Blick auf zukünftige Herausforderungen und dafür erforderliche Kompetenzen bearbeitet werden.
► Die traditionell selektions-gebundenen Verfahren der Leistungsmessung, die „sozial" vergleichende „Leistungs-Profile" erstellen, werden ergänzt und zunehmend ersetzt durch „sachbezogene" „Kompetenz-Profile", die jene Fähigkeiten ausweisen, die vollständig und verlässlich erarbeitet wurden.

All dies wird in einer ergebnisoffenen *„Diskurs-Kultur"* bedacht und beraten, die immer wieder neu zu erarbeiten, zu überprüfen und ggf. zu optimieren ist. Damit soll die administrativ verfestigte und nicht mehr zukunftsfähige Struktur von Schule und Unterricht abgelöst werden durch Lernarbeit in eigener und sozialer Verantwortung.

Teil A: Aufgaben und Orientierungen

„Mögen täten wir schon wollen,
aber dürfen haben wir uns nicht getraut.“
(Karl Valentin)

In diesem Teil wird zunächst die aktuelle Situation des Lernens in den Schulen in wesentlichen Problemen benannt (Kap. 2), um dem „offensive Wendungen“ mit möglichen Folgerungen entgegenzusetzen (Kap. 3). Dabei sollen Probleme in ihren Ursachen und ihren Zusammenhängen aufscheinen. Es soll erkennbar werden, warum gut gemeinte und eigentlich doch plausible Konzepte und Programme häufig nur begrenzt wirksam werden bzw. unbedachte „Nebenwirkungen“ entstehen. Es soll deutlich werden, dass Prozesse des Lernens und Lehrens in den Schulen nicht immer eindeutig zu beschreiben sind: Man kann Probleme so oder anders benennen, diese oder jene Ursachen aufzeigen und verschiedene Personen bzw. Gruppen verantwortlich machen. Verbunden ist das häufig mit kontroversen Leitbildern, theoretischen Orientierungen, unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen.

2. Aktuelle Herausforderungen

Im Folgenden werden ausgewählte Problemfelder aufgerufen und – im Vorgriff auf spätere Erläuterungen – „antinomie-sensibel“ gedeutet. Dies soll die Bereitschaft öffnen, Spannungen und Widersprüche mit Geduld wahrzunehmen, die Wirksamkeit verschiedener Positionierungen zu bedenken und sich nicht zu rasch auf scheinbar eindeutige Lösungen festzulegen Das dabei aufgezeigte Sowohl-als-auch kann ratlos machen und die Frage aufwerfen, was daraus folgen soll. Weil aber „Antinomien“ nicht einfach auflösbar sind, können erste Antworten lediglich denkbare Reaktionen aufzeigen. Ob die Betroffenen etwas für sinnvoll und machbar und nicht zuletzt für „wünschbar“ halten, müssen sie für sich selbst und im Diskurs entscheiden. Wichtig ist zunächst nur, dass nicht voreilig als „gegeben“ hingenommen wird, was im Grunde unbedacht „geworden“ sein kann oder „gestaltet“ wurde, dass die Begriffe geprüft und geklärt werden und „Gewünschtes“, aber auch „Verborgenes“ transparent wird.

2.1 Die Vielfalt der Klagen

Im begrenzten Raum können hier die vielfältigen Probleme nicht vollständig aufgerufen werden. Angesprochen werden Konzepte, die in der pädagogischen

Diskussion bedeutsam geworden sind und die Entwicklung der Schule mehr oder weniger beeinflusst haben. Die folgenden Hinweise können dies nur thesenartig benennen, sollen aber die Vielfalt der aktuellen Probleme und das Spektrum möglicher bzw. wahrscheinlicher Ursachen entfalten:

► Was einmal als *„Bildung"* zur allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit gedacht war, ist weitgehend verkommen zu *„Wissen"*, das rasch angelernt und bei Prüfungen in Zertifikate getauscht wird. Der Versuch, dies durch eine Orientierung an zuverlässig erworbenen *„Kompetenzen"* zu ändern, ist rasch wieder in die vertrauten Selektions-Schemata eingebunden worden.

► Die Schülerinnen und Schüler sollen *erfolgreich(er) lernen* (können). Die immer wieder aufgezeigten Defizite im Kompetenzerwerb sollen nicht hingenommen werden. – Aber wie kann das bearbeitet werden?

► *„Lehrpläne"* und Curricula häufen zu viel „Stoff" an, der im raschen „Durchnehmen" abgearbeitet werden muss und wenig Zeit für Vertiefungen lässt. Den Kindern und Jugendlichen ist nicht erkennbar, zu welchem Nutzen sie das alles lernen sollen – es ist halt *Prüfungsstoff*, über den sie „unterrichtet" werden. Was in der Lebenswelt miteinander verbunden ist, wird in Unterrichtsfächer zergliedert. In welchen „Fächern" was gelernt werden soll, ist in langer Tradition vertraut geworden und scheint alternativlos zu sein.*

► Die *eng getaktete Folge der Lektionen* (von einer Klausur zur nächsten) gibt keinen Raum für ausgreifende Interessen und zu wenig Zeit für ein wirklich erfolgreiches (und nicht nur „ausreichendes") Lernen. Im Wettbewerb um Noten lernt jeder für sich und tendenziell gegen die anderen. Gemeinsame Aktivitäten bleiben als nette Ergänzungen nebensächlich. Freude am Lernen und Motivation können dabei kaum entstehen.

► Die Schule ist als Institution *in administrative Abhängigkeiten eingebunden*, die Innovationen eher begrenzen (oder begrenzen sollen), als dass sie naheliegende Entwicklungen ermöglichen und stützen (oder stützen dürfen).

► Die Lehrenden werden zunächst *als akademisch-fachliche Experten in ihren „Disziplinen" ausgebildet*, können diese Kompetenzen im Unterricht aber nur in verkleinerter Form entfalten. Es verwundert nicht, dass der Beruf an Attraktivität verliert. Dies wird verstärkt, wenn bzw. weil in der Schule häufig erst einmal eine Atmosphäre geschaffen werden muss, die eine inhaltliche Arbeit möglich macht. Dem aktuell und auf nicht absehbare Zeit bedrückenden *Mangel an Lehrkräften* wird eine (noch) höhere Bezahlung allein kaum abhelfen können.

► *Theorieorientierte Entwürfe* der (akademischen) Pädagogik verfangen sich häufig in pauschaler Kritik oder in idealisierenden Programmen, die den Wi-

---

* In einer Karikatur, die vor einigen Jahren in der „Hör zu" publiziert war, wird dies in drastischer Weise deutlich: Auf die Frage der Schülerinnen und Schüler, wozu sie Mathematik lernen sollen, fällt dem Lehrer nach langer Überlegung lediglich ein, dass dies wichtig sei, „damit ihr euren Kindern bei den Hausaufgaben helfen könnt".

dersprüchen und Problemen der Praxis nicht gerecht werden. Die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich überwiegend mit sich selbst (in immer wieder neuen Interpretationen ihrer Tradition) oder mit der Untersuchung von Detailfragen, deren Bedeutung für „das Ganze“ nicht mehr erkennbar wird.

► Die *Bildungspolitik* blockiert sich in den Eitelkeiten der Länder und den Sorgen um ihre föderale „Hoheit“. Sie kontrollieren sich gegenseitig, keiner traut den anderen und keiner wagt sich mit weitgreifenden Neuerungen hervor.

Diese Liste ließe sich zweifellos fortsetzen. Manches wäre hinzuzufügen bzw. zu präzisieren. Es sollte aber deutlich sein, dass dringend und not-wendig etwas getan werden muss. Auf dem Weg zu möglichen Antworten soll zunächst aufgezeigt werden, welche Prozesse in der Vergangenheit und welche Konzepte in der aktuellen Situation mit den genannten Problemen mehr oder weniger ursächlich verbunden sind.

2.2 Verfestigte Strukturen

Vieles, was als *„gegeben“* behauptet oder als *„geworden“* hingenommen wird, *sollte noch einmal danach befragt* werden, welche Kräfte, welche Gruppen und Personen (unbewusst oder gar ungewollt) dabei eine Rolle gespielt haben. Mit welchen Intentionen wurde das „gestaltet“, was gegenwärtig als unveränderlich erscheint und hingenommen wird?

Es wäre natürlich müßig, die Geschichte noch einmal von vorn denken zu wollen und sich einiges anders zu wünschen. Aber wenn man den einen oder anderen Wendepunkt, diesen oder jenen Konflikt und mögliche alternative Entscheidungen bedenkt, kann deutlicher werden, warum es zu den jetzigen Verhältnissen und den damit verbundenen (oben angesprochenen) Grenzen einer gewünschten Entwicklung gekommen ist. Und es kann erkennbar werden, zwischen welchen Positionen, welchen Kräften und Antinomien Perspektiven der weiteren Entwicklung zu suchen sind und zu finden sein können. – Dies kann hier jeweils nur angedeutet werden, aber es soll ein roter Faden erkennbar werden, der durch das oben angedeutete Labyrinth leiten kann.

Es wird mit keinem Konzept der Pädagogik ganz einfach möglich sein, dies alles zu ändern. Und nicht alles gehört in ihre Zuständigkeit. Aber zum einen sollten Fehlentwicklung bzw. die unvollendeten Prozesse in ihren mehr oder weniger intensiven und möglicherweise problematischen Einflüssen bedacht und problematisiert werden. Und zum anderen sollte in pädagogischer Verantwortung für die Zukunft der Heranwachsenden geprüft werden, ob die gängige Praxis solche Entwicklungen (gewollt oder unbewusst) verfestigt bzw. wann und wie dem entgegengewirkt werden sollte und könnte. – Die folgenden Hinweise können zunächst an nur wenigen Beispielen andeuten, welche Impulse in der historischen Entwicklung dauerhaft wirksam geworden sind. Das soll

dazu anregen, solche Verfestigungen noch einmal zu bedenken und neu zu prüfen:

► Die Menschheit hat sich seit ihren Anfängen aus *Angst vor unverstandenen Ereignissen* und drohenden Gefahren an mutmaßlichen „Göttern" orientiert und sich ausgeliefert an deren Vermittler. Die Orientierung an Herrschaft hat ihnen emotionale Geborgenheit in einer schützenden Gemeinschaft vermittelt, sie aber auch deren Zwängen und Einschränkungen unterworfen lassen.

► Die biblische Aufforderung, der Mensch solle sich *die Welt „untertan" machen* (Genesis 1,28), ist weithin als Aufforderung und als Alibi für einen eigensinnig-egoistischen Umgang mit den begrenzten Ressourcen missverstanden worden. Dass man dabei an bleibende Folgen denken sollte, ist kaum bewusst geworden.

► In dem viel zitierten *Höhlengleichnis von Platon* sitzen Menschen gefesselt mit dem Rücken zu einem Licht, sodass sie von Dingen, die hinter ihnen vorübergetragen werden, lediglich Schattenbilder sehen können. Einige wenige haben sich aus ihren Fesseln gelöst und sind in der Höhle „nach oben" gestiegen. Dort haben sie im hellen Licht mit Schmerzen gesehen, was den anderen verborgen bleibt: die wahren Ideen der Menschwerdung. Sie wollen dies dann auch denen zugänglich machen, die in ihrer Schattenwelt verharren. Diese verweigern sich dem aber hartnäckig. Nur wer unter Mühen und Schmerzen zur Wahrheit emporsteigt, darf sich als wertvoller verstehen und sich von den anderen abgrenzen.

► In der deutschen Bildungs-Tradition spielt seit dem 17. Jahrhundert *das von Comenius entwickelte Konzept einer Bildung für alle* eine wichtige Rolle: Aus tiefer religiöser Überzeugung ging der Bischof davon aus, dass Gott allen Menschen die Fähigkeit gegeben habe, seine wunderbare Schöpfung zu verstehen und in ihr heimisch zu werden. Deshalb sei es Aufgabe und Ziel pädagogischer Bemühungen, „omnes omnia omnino" (allen alles vollständig) zu vermitteln. Er ging davon aus, dass „alles" (zumindest alles wichtige) in entsprechenden didaktischen Materialien (Bildern und Begriffen) präsentiert werden solle und dass die Lernenden sich dies alles zu eigen machen können. Man müsse es ihnen nur anschaulich und nachvollziehbar darstellen. Dies hat die Vorstellung von richtigem Unterricht wesentlich geprägt.

► Wilhelm von *Humboldt* (ähnlich wie andere zu seiner Zeit) hatte in seinen schulpolitischen Vorschlägen 1806 das Ziel vertreten, dass für den heranwachsenden Menschen zuallererst die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" wichtig ist und dass niemand „unter der Menschenwürde roh" bleiben dürfe. Erst später solle und dürfe dies in eine berufsbezogene Ausbildung münden. Deshalb hatte Humboldt eine strikte Abgrenzung zwischen allgemeiner Bildung und Berufserziehung gefordert: Die allgemeine Bildung sollte ausschließlich zur „Stärkung", „Läuterung" und „Regelung" der inneren Kräfte dienen, damit „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete ... in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt"

werde. Nach vollendetem allgemeinen Unterricht solle die Berufsausbildung mit speziellen Zielen darauf aufbauen. Zunächst müsse „das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt das sittliche Gefühl verfeinert" werden. – Entgegen dieser Leitvorstellung ist im preußisch-deutschen Bildungssystem eine Gliederung herrschend „geworden", in der die Heranwachsenden frühzeitig nach „niedrig" und „höher" getrennt wurden, Und derselbe Humboldt hat mit seiner begeisterten (und viele begeisternden) Wertschätzung der alten Sprachen dem aufstrebenden Bürgertum die Legitimation dafür geliefert, sich von denen abzugrenzen, die sich dieser Mühe nicht unterziehen wollen oder können, und sich selbst als wertvoller und zu höheren „Weihen" berechtigt zu überhöhen.

► In der *Reichsschulkonferenz nach dem Ersten Weltkrieg* ist es nicht gelungen, die zuvor etablierten standesorientierten grundständig trennenden Schulformen konsequent aufzulösen und über eine immerhin für vier Schuljahre verbindliche gemeinsame „Grundschule" hinaus eine anschließende „Schule für alle" zu etablieren. Vielmehr musste nach langen Kontroversen akzeptiert werden, dass die Heranwachsenden mit etwa zehn Jahren in „weiterführende" Bildungsgänge getrennt werden und die sozial-kulturelle Spaltung sich verfestigt.

► Auch *nach 1945* ist es nur begrenzt gelungen, in den Schulen *Demokratie* über ihre Rolle als politisches Organisationsverfahren hinaus als eine an Solidarität orientierte verbindliche Grundhaltung für den Umgang der Menschen miteinander zu etablieren.

► In den *Bildungsreformen* der 1960er und 1970er Jahre wurde mit dem Versprechen geworben, dass sich „mehr Bildung" in höherem Einkommen und sozialem Prestige „auszahlen" werde. Ein Abschluss „unterhalb" des Abiturs und eine nicht-akademische Berufs-Ausbildung musste den Schüler:innen danach als „Scheitern" erscheinen. Und dies wurde in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung weitgehend zum Kriterium „guter" und „erfolgreicher" Schulen.

► In der deutschen Tradition hat sich mit dem *Begriff „Bildung" ein nationales kulturelles Alleinstellungsmerkmal* etabliert: Im Unterschied zu (fast) allen anderen Sprachen und Kulturen wird zwischen „Bildung" und „Erziehung" unterschieden – ohne dass deren Beziehung zueinander eindeutig geklärt ist. Überwiegend wird „Bildung" gegenüber „Erziehung" als Beitrag zur „Höherentwicklung der Menschheit" bewertet, sodass kulturelle und soziale Privilegierungen der „Gebildeten" als legitim erscheinen. Neben diesem Anspruch hat der *Begriff „Erziehung" seinen emanzipatorischen Gehalt nicht erhalten* können: Häufig wird er verengend missverstanden als Unterwerfung, Dressur oder Indoktrination. In diesem Sinne beeinträchtige „Erziehung" die Entwicklung der Persönlichkeit – und dies müsse durch „Bildung" wieder rückgängig gemacht oder ausgeglichen werden.

► Schließlich sei darauf verwiesen, dass die im Grundgesetz (in Artikel 14.2) festgeschriebene *„soziale Verpflichtung" nicht einmal für ökonomisches und*

finanzielles Eigentum konsequent durchgesetzt ist und für geistiges Eigentum und „kulturelles Kapital“ nicht einmal angedacht wird.

Diese Hinweise auf historische Altlasten und ihre Deutungen legen die Vermutung nahe, dass das deutsche Bildungssystem mit seiner Spaltung zwischen niederen und höheren Schulen eine *Fehlentwicklung dessen ist, was von Comenius über Humboldt bis zu Klafki, von Hentig und vielen anderen gedacht und vorgeschlagen wurde*. Ist all dies mehr oder weniger „gewollt“ oder unbedacht nach gesellschaftlich-ökonomischen Interessen instrumentalisiert „geworden“? Ist das Bildungswesen in seiner aktuellen Gestalt gerade deshalb so verfestigt und funktional, weil es trotz oder gerade mit seiner selektiven Leistungsorientierung den Interessen der Mehrheit entspricht? Offenbar wird hinreichend glaubhaft versprochen, dass seine Segnungen irgendwann und irgendwie allen zugute kommen werden. – All dies gilt es kritisch zu prüfen unter der Frage, ob bzw. in welcher Weise und mit welchen Wirkungen es zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt.

In einer von Antinomie-Sensibilität (vgl. 4.1) geleiteten Deutung dieser Entwicklungen wird erkennbar werden, *dass die schönen, plausibel entfalteten, gut gemeinten Konzepte mit Nebenwirkungen einhergehen* bzw. im Nachhinein so eingehegt wurden, dass sie sich nicht konsequent entfalten konnten. Verantwortlich ist dafür vor allem ein Verständnis von „Bildung“, das im Sinne einer „Höherentwicklung“ jene heraushebt, die dazu in besonderer Weise beitragen. Dass sie dazu aufgrund ihrer Kompetenzen fähig sind, kann als „gegeben“ und „geworden“ akzeptiert werden, aber eine gesellschaftlich-ökonomische Sonderstellung muss damit nicht verbunden sein. Denn zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Lebenswelt tragen auch und nach ihrer Anzahl vor allem jene bei, die im schulischen Selektionsprozess nach den herrschenden Kriterien weniger erfolgreich sind.

Dieses privilegierende Verständnis der „Bildung“ ist gesellschaftlich weithin so anerkannt, dass seine *Nebenwirkungen „verborgen und verdrängt“ bleiben.* Wenn man daran rütteln wollte, müsste ein Verständnis von Bildung entwickelt bzw. gestärkt werden, das für alle bedeutsam ist. Dabei kann man durchaus an den oben genannten Konzepten anknüpfen und jene Aspekte herausheben, nach denen Bildung „für alle“ zu fordern ist. In Bezug auf „Kompetenzen“ würde dies bedeuten, dass alle „gebildet“ sind, wenn sie die ihnen verfügbaren Möglichkeiten (ihre „Dispositionen“, vgl. 4.6) so weit wie möglich entfalten und mit diesen Fähigkeiten und Bereitschaften zur gemeinsam zu leistenden Arbeit beitragen. Sie sollen „konstruktiv“ an ihren Fähigkeiten arbeiten und sie „kooperativ“ für andere einsetzen.

Dies wird kaum gelingen, wenn der Bildungsbegriff so eng gefasst bleibt und in der Bildungsforschung nur an kognitive Kompetenzen gedacht wird. Nicht in den Blick kommen dann erforderliche emotionale Aspekte (u.a. das Selbstwertgefühl und die Motivation) und vor allem sozial-ethische Haltungen (u.a. Verantwortlichkeit, vgl. 4.5 und 5.2). Ein erweitertes Verständnis von

Bildung wird sich aber gerade auch auf diese Aspekte beziehen müssen. Erst dann kann es zu dem kommen, *was Humboldt 1792 im „Königsberger Schulplan" mit der Formel gemeint hatte*, dass „der wahre Zweck des Menschen […] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" sei und dass jeder „in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden [müsse], wenn jener[„der gemeinste Tagelöhner"] nicht unter der Menschenwürde roh und dieser [„der am feinsten Ausgebildete"] nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll".

Begrifflich konsequent ist es folglich, das Konzept der „Bildung" einzubinden in ein umfassendes Verständnis von „Erziehung" (wie es unten in 4.3 vorgeschlagen wird). Wenn dies nicht vorab auf normative Wertsetzungen eingeengt wird, können auch jene Wirksamkeiten erkannt und ggf. bearbeitet werden, die den Intentionen der Betroffenen (und nicht zuletzt auch übergeordneten Zielen) zuwiderlaufen.

Es wäre aber *zu einfach*, das im historischen Prozess „Gewordene" und „Gestaltete" *insgesamt und pauschal lediglich als „repressiv" zu kritisieren* und eine Umkehr zu fordern. Immerhin findet das so Entstandene und überdauernd Wirksame bei vielen Betroffenen mehr oder weniger deutliche Zustimmung (was Kritik an „Auswüchsen" und „Fehlentwicklungen" nicht ausschließt). Dies ist deshalb bzw. dann nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, was im Vergleich mit früheren „Zuständen" *durchaus als „Fortschritt" zu verstehen* ist: die Überwindung einer „Standesgesellschaft" durch das Versprechen der prinzipiell „gleichen Chance" für alle. Darin drückt sich durchaus ein *grundlegender Wandel des gesellschaftlichen Selbstverständnisses* aus. Dieses ist mehrfach verbindlich formuliert worden: u.a. in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte" der Vereinten Nationen von 1948 und im ersten Artikel des deutschen Grundgesetzes.

Darin ist *auch eine Wirkung jener Konzepte zu sehen, die oben in ihren tendenziell repressiven Nebenwirkungen problematisiert wurden*. Auch wenn die anspruchsvollen Leitbilder der Persönlichkeitsentfaltung (auch und gerade jene der „Bildung" und der „Erziehung"!) unter der Hand zur Legitimation sozialer Ungleichheit beigetragen haben, konnte der damit verbundene emanzipatorische Anspruch nicht unterdrückt werden.

Diese Situation ist *in doppelter Weise zu deuten*: Zum einen begrenzt das „Gewordene" Menschen in freier Entfaltung, zum anderen eröffnet es ihnen einen Raum, in dem sie sich als wirksam erleben erfahren können. – Diese Doppeldeutigkeit des „Subjekts" zwischen Unterworfen-sein (im Wortsinn von „Subjekt") und der damit eröffneten Möglichkeit, als kulturelles und soziales „Subjekt" aktiv zu werden, ist bis in aktuelle Haltungen zu Kultur und Sozialität konkret wirksam: etwa in der Deutung der Schulpflicht als Zwang und zugleich als Raum, in dem sich Persönlichkeit entfalten kann.

2.3 Bildungs- und Selektionsgerechtigkeit

Die *Gesellschaft* tritt den Kindern und Jugendlichen in der Schule mit Eindruck und Nachdruck gegenüber. Der eher enge und emotional (meistens) verlässliche *familiäre Bezugsraum wird geöffnet und ergänzt* um einen „öffentlichen" Raum, in dem Beziehungen und Anerkennung erst noch erworben und immer wieder neu gesichert werden müssen. Die anfängliche (Vor-)Freude auf die Schule weicht häufig einer Ernüchterung, wenn *die vielfältigen Anforderungen* stärker werden. – Auch das ist zwiespältig: „Endlich" Lesen, Rechen, Schreiben und manches mehr lernen zu dürfen, macht selbstständig und weniger abhängig von Erwachsenen, aber es ist nicht unbedingt „befriedigend", dies in vorgegebenen Zeiten und Formen tun zu müssen und dabei regelmäßig im Leistungszuwachs bewertet zu werden. Gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen treten den Lernenden mit differenzierenden Angeboten bzw. Begrenzungen entgegen. Von Jahr zu Jahr wird deutlicher erkennbar, welcher Bildungsgang im Übergang und welcher Abschluss am Ende erreicht werden kann. Für manche ist das fraglos der jeweils „höchste", für andere ist das lange offen und für etliche zeichnet sich ab, dass sie eher „erfolgsarm" bleiben werden. Damit bildet die Schule das ab, was die Kinder bei ihren Eltern und anderen Bezugspersonen erleben: Die Gesellschaft, in der sie aufwachsen sollen, ist sozial-ökonomisch stark segmentiert und sie vergibt „Chancen" nach individuell nachzuweisender „Leistung". Manches „Gewünschte" muss dann als nicht erreichbar abgeschrieben werden. Die regelmäßig aufeinander folgenden Prüfungen lassen dies als legitim „gegeben" und im Verfahren als gerecht „gestaltet" erscheinen.

Eine Gesellschaft, die sich als „sozial gerecht" verstehen will, ist konfrontiert mit dem *Problem, dass bei den Heranwachsenden bereits früh erkennbar wird, dass sie sich in vielen Aspekten unterscheiden werden*, die sich auswirken in der schulischen Bildungslaufbahn und dann auch in den Möglichkeiten der späteren Lebensgestaltung. Wie kann und will die Gesellschaft damit umgehen? Und welche Erwartungen richtet sie dabei an die Schule?* – Zu bearbeiten ist dabei ein Dilemma: In sozial-ethischer Orientierung und nach traditionellen „pädagogischen" Postulaten sollen alle Heranwachsenden zu gleichberechtigten Bürgern einer demokratischen Gesellschaft werden. Deshalb wäre

---

* Bildlich kann man dies an einer Variante der bekannten und oft zitierten Karikatur von *Hans Traxler* verdeutlichen. Dort werden Tiere mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten (u.a. ein Vogel und ein Affe sowie ein Elefant und ein Fisch im Aquarium) „im Sinne einer gerechten Auslese" aufgefordert, auf einen großen Baum zu klettern. – Diese Karikatur wird zur Mahnung(?) gern in Lehrerzimmern aufgehängt – ohne zu merken, dass eben dies regelmäßig im Unterricht praktiziert wird, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen versuchen sollen, eine gute Note zu erklettern.

zu wünschen und zu fordern, dass alle Kinder und Jugendlichen (im Sinne von Comenius; s.o.) „alles vollständig“ lernen. Dies ist bisher aber nicht gelungen und es ist kaum zu erwarten, dass dies in absehbarer Zeit anders sein wird. – Wie kann das anspruchsvolle Postulat mit den offensichtlich werden Grenzen vereinbart werden?

Eine „Lösung“ hat die Gesellschaft bzw. die Pädagogik in den Konzepten der *„Chancengleichheit“* und der *„Bildungsgerechtigkeit“* entwickelt. Diese nehmen sozusagen zur Kenntnis (ohne dies ausdrücklich zu bekunden), dass die Schülerinnen und Schüler die Schule mit unterschiedlichen Kompetenzen bzw. Zertifikaten abschließen werden. Auf dem Weg dorthin soll aber jeder die gleiche „Chance“ haben, bis zum höchsten Abschluss zu gelangen. Dabei sollen Lehrende so gut wie möglich unterstützen. Auch die Lernenden selbst sollen zu entsprechenden Bemühungen motiviert werden. Und nicht zuletzt dürfen (und sollten) auch die Eltern den ihnen möglichen Beitrag leisten, sofern ihnen dies aufgrund des eigenen Bildungsstandes und ggf. auch nach ihren finanziellen Möglichkeiten (vgl. 8.7) möglich ist. Wenn dann trotz all dieser Bemühungen ein erhofftes Ziel nicht erreicht wird, gilt dies als „gerecht“: Alle haben bei gleichen Chancen jenes Maß an „Bildung“ erwerben können, das ihnen nach den eigenen Voraussetzungen (ihrer „Begabung“) möglich gewesen ist. Dieses System legitimiert sich durch standardisierte und ggf. auch justiziable Verfahren. Aus gesellschaftlicher Perspektive gelingt es (mit gelegentlichen Verwerfungen) den differenzierten Bedarf an Arbeitskräften zu decken.

In der Praxis und in entsprechenden Befunden der Bildungsforschung zeigt sich allerdings, dass diese Verteilung statistisch *eng gebunden ist an die Bedingungen der frühkindlichen Erziehung (und Bildung)*. Kinder nicht akademisch gebildeter Eltern haben eine deutlich geringe „Chance“, einen höheren Abschluss zu erwerben, während es bei Kindern von Akademikereltern umgekehrt ist. Das wird als „soziale Ungerechtigkeit“ verstanden und politisch immer wieder kritisiert. Geändert hat sich daran allerdings wenig. Aktuelle Daten lassen eher eine Verschärfung erkennen. – In der öffentlichen, wie auch in der schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion wird deshalb immer wieder gefordert, die Schule *von ihrer „un-pädagogischen“ Selektionsfunktion zu befreien*.

Solche Diskussionen bewegen sich in der *Spannung*, dass einerseits die *selektive Leistungsgesellschaft weithin anerkannt* ist und dass *zugleich* deren *negative Auswirkungen kritisiert* werden. Das eine scheint weitgehend selbstverständlich geworden zu sein – sei es aus Resignation, aus Mangel an Alternativen oder aber (auch) mit Blick auf die Gratifikationen etc., die mit dieser Struktur und ihren Funktionen verbunden sind. Es ist dann schwer, sich gegenüber diesen herrschenden Verhältnissen zu behaupten und über diesen Rahmen hinaus konsequent „anders“ zu denken. In der gängigen Praxis ändert sich – abgesehen von gut gemeinten Milderungen – wenig. Auch Konzepte der Kompetenz-Orientierung bleiben in dieser Funktion befangen: Kompetenzen wer-

den graduell (z.B. in den Stufen „noch nicht erreicht/teilweise erreicht/weitgehend erreicht/vollständig erreicht“) differenziert. – In antinomie-sensibler Sicht sind die Probleme *vielschichtig*:

► Zum einen hat *Selektion eine diskriminierende Wirkung* – wobei „diskriminierend“ doppelt verstanden werden kann: *neutral* im Sinne von unterscheidend/feststellend, aber auch *kritisch* im Sinne von verurteilend/schädigend, wenn beim Unter-Scheiden immer die einen auf der guten, andere auf der unterliegenden Seite landen. Diese Selektion wird in der kritischen Schultheorie als systemstabilisierende Funktion verstanden, die junge Menschen in ein hierarchisch strukturiertes gesellschaftliches System „integrieren“ und ihre Loyalität zu diesem System sichern soll. Damit werde der Schule eine gesellschaftliche Aufgabe zugemutet, die „pädagogisch“ nicht zu rechtfertigen ist.

► Zum anderen findet dieses System in der Öffentlichkeit und nicht zuletzt bei betroffenen Eltern wie auch bei Schülerinnen und Schülern *durchaus Zustimmung*: Unterschiede in den Fähigkeiten seien nun einmal „gegeben“ und die verschiedenen beruflichen und ökonomischen Möglichkeiten müssten möglichst *gerecht und nach einem transparenten Verfahren* vergeben werden. Darauf müsse man sich einrichten, es sei schon lange so und eine Alternative sei eigentlich nicht in Sicht. Deshalb sei es gut, dass den Lernenden und ihren Eltern an Zensuren und Zeugnissen erkennbar wird, „wo sie stehen“ und „wohin die Reise gehen“ wird.

Zur Klärung ist es zunächst wichtig, sich deutlich zu machen, welche Zielvorstellungen und welche *Erwartungen an den Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“* gebunden sind. Nach verbreitetem Verständnis zielt „Bildung“ auf möglichst anspruchsvolle Fähigkeiten, die nicht jeder erreichen wird. Deshalb werden graduelle Abstufungen ermittelt, die sich in Zensuren und am Ende in Abschlüssen ausdrücken. Als „gerecht“ wird dies insofern beurteilt, als sich alle im Sinne von *„Chancengleichheit“ (oder „Chancengerechtigkeit“)* immer erneut darin erproben können, einen höheren Stand zu erreichen.

Das *System der curricularen Verbindlichkeiten im Jahrgangsunterricht* und die damit verbundenen regelmäßigen Prüfungen machen Unterschiede in den Fähigkeiten deutlich, sodass am Ende klar über „gerechte“ Abschlüsse entschieden werden kann. In einem anspruchsvollen Sinne ist dann kaum noch von „Bildung“ (als allseitiger Entfaltung der Persönlichkeit) zu sprechen. Es wird deutlich, dass das Versprechen der „Bildungsgerechtigkeit“ mehr oder weniger „verborgen“ hält (bzw. halten soll), welche diskriminierende Funktion die Schule (im oben angedeuteten Doppelsinn) erfüllen soll – Kritisch zugespitzt: Es geht nicht um einen gerechten Weg nach oben, sondern um gerechte Abzweigungen zur Seite. Statt „Bildungsgerechtigkeit“ zu versprechen, sollte deshalb *treffender von „Selektionsgerechtigkeit“ gesprochen werden.* Das hätte nicht zuletzt den Vorteil, dass wieder darüber nachgedacht werden könn-

te, welche Bedeutung „Bildung“ im anspruchsvollen Sinne bei der Entwicklung aller(!) Persönlichkeiten haben soll.

Unter anspruchsvoller „pädagogischer“ Orientierung sind diese Zustände *kaum befriedigend*. Aber es genügt nicht, entsprechende Forderungen immer wieder programmatisch und anklagend vorzutragen, solange man keine überzeugende praktikable Alternative anbieten kann. Es ist offenbar *illusorisch*, eine Form der Lernorganisation finden zu wollen, die *„Selektion“ konsequent aus der Schule vertreibt*. Es ist kaum denkbar, dass sich die Schule gegenüber der Gesellschaft der Aufgabe verweigert, die Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden zu identifizieren und den sog. „Abnehmern“ anzuzeigen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben und welche Leistungsfähigkeit erwartet werden kann.

Gleichwohl ist zu fragen, *ob und wie diese Funktion innerhalb der Schule in der Organisation des Lernens anders gestaltet werden kann*. In antinomiesensibler Deutung kann der Streit um die Bedeutung der Selektion differenzierter bearbeitet werden. Dann ist *nicht zu fragen, ob* die Schule unterschiedliche Fähigkeiten der Lernenden feststellen soll, *sondern wie* sie das Lernen gestaltet und die erreichten Kompetenzen dokumentiert. Es geht um die *doppelte Aufgabe*: die Lernenden so lernen zu lassen und so zu fördern, dass sie ihre Möglichkeiten *so gut wie möglich herausbilden* können, dabei aber auch deren *Grenzen erkennen* und als ihr eigenes Kompetenz-Profil verstehen.

Das hebt die Selektionsfunktion nicht einfach auf, ermöglicht aber *eine andere Haltung und eine andere Praxis*: Es sollte nicht immer wieder an den für alle gleichen Anforderungen vergleichend fest-gestellt werden, wie gut oder weniger gut jemand diese erfüllen kann. Vielmehr sollte erprobt werden, bis zu welchen Stufen in einem Kompetenz-Aufbau-Konzept jemand Kenntnisse und Fertigkeiten verlässlich erarbeiten konnte (vgl. Kap. 5). Das so entstehende individuelle Kompetenz-Profil soll das fachlich und thematisch entwickelte Niveau dokumentieren. Alle sollen sich dann mit den erarbeiteten Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit einbringen und dafür Anerkennung und Wertschätzung finden. Das ist durchaus als *„Bildung für alle“* zu verstehen.

Dass „Erziehung“ und „Bildung“ in die angedeuteten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingebunden sind, rechtfertigt aber nicht, *die „systemstabilisierenden“ Einflüsse unreflektiert wirken zu lassen* oder sie gar intentional gestaltend zu unterstützen. Wer in erzieherischer Verantwortung steht, sollte dies systemkritisch und nicht zuletzt auch selbstkritisch bedenken und im pädagogischen Diskurs jene *Leitbilder offensiv vertreten*, in denen Interessen und Bedürfnisse der Heranwachsenden wie auch Erfordernisse einer lebenswerten, humanitären und demokratischen Gesellschaft formuliert sind. Sie werden sich gleichwohl den widersprüchlichen Erwartungen und Haltungen der Beteiligten nicht verweigern können – zumal sie selbst mehr oder weniger wissend selbst eben darin eingebunden sind und die möglichen Vorteile durchaus zu nutzen und zu „genießen“ wissen.

2.4 Die Zukunft der Generationen

Das Verhältnis der Generationen ist problematisch geworden. Die Älteren müssen zur Kenntnis nehmen und *eingestehen, dass sie die Welt fahrlässig – und durchaus schuldhaft – so zugerichtet haben, wie sie sich mit all ihren Problemen zurzeit darstellt*. Dabei ist keineswegs eindeutig zu bestimmen, was zu diesen Zuständen geführt hat und wer für diese Entwicklungen verantwortlich ist. Zudem ist überhaupt strittig, wie einzelne Aspekte zu beurteilen sind. Und nicht zuletzt gibt es auf allen Ebenen – von den Familien bis zu weltweiten Gremien – kaum Einigkeit darüber, wie wichtig und wie effektiv bestimmte Maßnahmen sind, und nicht zuletzt, wer dabei welche Kosten zu tragen und ggf. Einschränkungen in Kauf zu nehmen hat.

Das kann hier *nur in wenigen Aspekten dargelegt* und diskutiert werden. Zu denken ist insbesondere (ohne dies mit Prioritäten zu verbinden) an den *Klimawandel* und die damit verbundene Gefährdung der Lebensgrundlagen, an die weltweite und auch im eigenen Land *bedrohte Stabilität demokratischer Strukturen* einschließlich der damit zunehmenden politischen Konflikte, an die *wachsende sozio-ökonomische Ungleichheit* innerhalb der Gesellschaften wie in den globalen Beziehungen zwischen den „westlichen" und den immer noch benachteiligten Ländern, an *die unbedachte „Ver-Nutzung" endlicher Ressourcen* (vom Öl über seltene Erden bis zum Wasser) und nicht zuletzt an die *geringe Bereitschaft, sich auf entsprechende Maßnahmen zu verständigen* bzw. diese tatsächlich umzusetzen, an die *schwindende Verbindlichkeit ethischer Orientierungen* im Wettbewerb mit zunehmenden egoistisch-hedonistischen Erwartungen und Forderungen.

Dabei geht es um ein *Wechselspiel mit vielfältigen Kräften, Interessen und Bedürfnissen*, die im Sinne verschiedener möglicher „Wirksamkeiten" (vgl. 4.2) gedeutet werden können. Dabei ist es in der Spannung zwischen Gleichheitspostulaten und faktischer Ungleichheit offenbar einigen Menschen gelungen, sich zum eigenen Vorteil zu positionieren und die anderen in bescheidenem Maße so weit teilhaben zu lassen, *dass die bestehenden Verhältnisse akzeptiert werden*. Nur mühsam und doch nur begrenzt konnten Postulate der prinzipiellen Gleichheit und der Menschenwürde gegen Unterdrückung und Repression erkämpft werden – mit der paradoxen Folge, dass die immerhin errungene Lebensqualität in dem jeweils erreichten Stand verteidigt wird – auch wenn deutlich wird, dass unter den entstandenen „Verhältnissen" *die Grundlagen des Wohlstands gefährdet sind*. Das macht es schwierig, einen Wandel des Denkens und des Verhaltens auf den Weg zu bringen.

Konkret verschärft sich die Situation dadurch, dass *die demografische Entwicklung das Verhältnis der Generationen erheblich belastet*: Die „Babyboomer" (die etwa zwischen 1955 und 1965 Geborenen) gehen in großer Zahl bald in Rente, leben länger und erfordern mehr Gesundheitsfürsorge. Aber es wird zu wenige Kinder und Erwerbstätige geben, die für die steigenden Kosten auf-

kommen können. Ihnen wird bald bewusst werden, dass sie von ihren Einzahlungen für die Alterssicherung selbst in geringer Weise profitieren und tendenziell im Alter verarmen werden.

Das alles ist keine allein pädagogisch zu lösende oder lösbare Aufgabe. Für Schule und Unterricht und Erziehung allgemein ergibt sich das Problem, *dass die ältere Generation die nachwachsende nicht mehr in vertraut gewordener Selbstverständlichkeit in die bestehenden Verhältnisse einführen* und diese als wertvoll etc. anbieten kann. Zumindest ist der Verdacht berechtigt, dass die bisher agierenden Generationen zu diesen Verhältnissen auch durch jene „Kultur“ und „Bildung“ beigetragen haben, die in der kulturellen Lebenswelt und den gängigen Inhalten und Anforderungen der Schule etabliert sind und immer noch mit hohem Anspruch daherkommen. Zumindest haben die Älteren mit bzw. trotz entfalteter „Bildung“ diese Entwicklungen nicht verhindern können oder wollen.

Bei genauerer Betrachtung *offenbart sich ein Dilemma*: Es mag zwar problematisch sein, in das Vorfindliche kritiklos einzutreten, aber wer die bestehenden Verhältnisse verstehen und sie ggf. ändern will, muss zunächst in der Sache nachvollziehen, was bisher und aktuell wirksam ist. Das schließt das Risiko ein, emotional und kognitiv beeindruckt zu werden von den sich darbietenden Kenntnissen und Fertigkeiten. Man kann sich dann möglicherweise „eigentlich“ gar nicht vorstellen, dass es anders gehen könnte, und bezweifeln, ob andere Konzepte und Praktiken effektiv(er) sein würden.

Für die ältere Generation und insbesondere für jene, die „im Medium der Kultur“ von Amts wegen (also als Lehrerinnen und Lehrer) den Zugang zur aktuellen Lebenswelt eröffnen und diese in ihren wesentlichen Inhalten vermitteln sollen, ergibt sich *ein didaktisch-methodischer Zwiespalt*: Sollen sie die etablierte Kultur in ihrer „Großartigkeit“ präsentieren (und ihre eigene Faszination erstrahlen lassen), oder sollen sie diese Kultur mit Hinweisen auf ihre Fragwürdigkeit relativieren? Für Heranwachsende ist das Problem spiegelbildlich: Sollen sie sich den mit Anspruch und Eindruck vorgetragenen Inhalten etc. unterwerfen oder sich skeptisch-kritisch verweigern?

Alle an diesen Prozessen Beteiligte müssen angesichts der genannten Probleme *eine Balance finden*: einerseits i*n die bestehenden Verhältnisse einzuführen* bzw. sich in ihnen zu orientieren und *zugleich eine kritisch-konstruktive Distanz zu wahren*. Es wäre zu eng, dies als ein scharfes Entweder-oder zu verstehen, denn das, was als etablierte Kultur zu verstehen ist, enthält selbst in vielen Bereichen neben zweifelsfreien „Wahrheiten“ *gerade auch die Aufforderung und die Mittel(!) zur kritischen Reflexion* und zur alternativ-konstruktiven Weiterentwicklung.

Entscheidend sind also weniger die Inhalte als solche, sondern die Haltungen, mit denen sie erarbeitet und begleitet werden. Viele Themen können im Wissen um die Vielfalt möglicher Wirksamkeiten (vgl. 4.2) kritisch gefüllt werden: Was ist wirklich „gegeben“, was ist lediglich irgendwie „geworden“

oder was wurde möglicherweise problematisch „gestaltet“? Werden Sachen und Konzepte richtig „benannt“, was wird eigentlich „gewünscht“ und was ist möglicherweise „verborgen und verdrängt“?

In antinomie-sensibler Betrachtung ist *das Verhältnis zwischen den Generationen also differenzierter zu deuten*: Es wäre zu einfach, ältere und jüngere pauschal als „antagonistische“ Gegen-Spieler zu betrachten, die weitgehend unterschiedliche oder gar gegensätzliche Ziele verfolgen. Deutlich wird dies z.B. bei der Frage, ob bzw.in welchem Maße bestehende Verhältnisse erhalten oder verändert werden sollen. Da mag bei den Älteren der Wunsch überwiegen, dass das Vertraute erhalten bleibt. Aber dies kann mit der Zeit durchaus so vertraut werden, dass es langweilig wird und etwas Neues begrüßt wird. Umgekehrt mag bei Jüngeren der Wunsch überwiegen, die eigenen Lebensumstände ganz anders und selbst gestalten zu können. Aber sie werden merken, dass dies effektiv erst dann gelingt, wenn sie sich mit den kulturellen Möglichkeiten vertraut gemacht haben und sie für andere Ziele nutzen können.

Es geht also weniger um Erhalten oder Verändern an sich, sondern um die *Zielorientierungen*, mit denen Lebensumstände und Kultur gestaltet werden sollen: *Was* soll erhalten bzw. verändert werden? *Wo* werden Probleme gesehen, *wie* werden sie gewichtet und *welche* werden ignoriert? Antworten dazu lassen sich nicht pauschal dem Lebensalter zuordnen, Und sicherlich haben dabei nicht „die Älteren“ oder „die Jüngeren“ mehr Recht als die anderen.

Aus *pädagogischer Verantwortung* ist freilich mit Vorrang an die Interessen der Heranwachsenden zu denken. Aber auch das kann durchaus kontrovers gesehen werden: In *welchen* Bereichen sollen Heranwachsende konsequent und verbindlich eingeführt werden bzw. mit *welchen* Vorbehalten sollte dies verbunden und relativiert werden? – Zum Glück gibt es heutzutage nicht (nicht mehr) die eine eindeutig positive Kultur, der eine Kritik von außen gegenüberzustellen wäre. *Eine aufgeklärte Kultur beinhaltet selbst die Wertsetzungen, nach denen sie historisch „geworden“ ist* und an denen sie sich immer wieder messen lassen muss. Aber diese sind leider auch nicht eindeutig. In einer Spannung zueinander stehen z.B. *ein Recht auf individuelle Freiheit* und Entfaltung und eine *Pflicht zu gemeinschaftlicher Verantwortung* (Individualität vs. Sozialität; vgl. 5.2). In dieser Spannung gewichten Menschen in allen Generationen das eine stärker bzw. geringer als das andere. Gegenwärtig wird man allerdings feststellen müssen, dass individuell-egozentrische Orientierungen eine starkes (ein zu großes?) Gewicht bekommen haben und sozial-ethische Verpflichtungen weniger verbindlich geworden sind.

Im Blick auf aktuelle und vor allem zukünftige Probleme (s.o.) werden sich Angehörige aller Generationen positionieren müssen, indem sie *Themen aufrufen, die mit gemeinschaftlicher, solidarischer Verantwortlichkeit zu bearbeiten und – so weit wie möglich – zu lösen sind*: von individuellem Verhalten bis zu den großen Problemen der Gesellschaft. Dazu sollen die Grenzen der tradi-

tionellen Formen des Lernens und Lehrens geöffnet und die inhaltlichen Möglichkeiten erweitert werden. Lernende und Lehrende – einschließlich der Eltern und außerschulischer Personen und Gremien – sollen Themen aufgreifen können, die ihnen in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft – auch für spätere Generationen und in globaler Weitsicht – wichtig erscheinen, und diese differenziert und konstruktiv bearbeiten.

2.5 Aktuelle Aufgaben

Nach mehreren Umfragen wird das Bildungswesen in der Bevölkerung und insbesondere bei Eltern ungewohnt kritisch beurteilt. Die Erfahrungen in der Corona-Pandemie haben das offenbar noch einmal verstärkt. Wie selbstverständlich gehen aktuelle Vorschläge und Forderungen überwiegend davon aus, dass die *offensichtlichen Probleme jetzt schonungslos aufgedeckt* und konsequent behoben werden müssen. Dabei ist es aber keineswegs klar, worin die Ursachen gesehen werden und was mit welcher Priorität und mit welchem Ziel zu bearbeiten ist. Einig ist man sich lediglich darin, dass der zurzeit eklatante Mangel an Lehrkräften beseitigt werden muss. Zu vermuten ist jedoch, dass das Lernen und Lehren im Grunde – mit der einen oder anderen Verbesserung – *in der vertrauten Form weitergeführt werden soll*: im Unterricht in Jahrgangsklassen nach verbindlichen Lehrplänen und mit regelmäßigen vergleichenden Prüfungen. Den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und „heterogenen" Leistungsvoraussetzungen müsse (und könne) man mit innerer Differenzierung z.B. durch unterschiedlich anspruchsvolle Arbeitsaufträge und alternative Arbeitsformen entsprechen. Zu alledem müsse jetzt „endlich" die Digitalisierung der Schule und des Unterrichts vorangetrieben werden.

Im Grunde drückt sich darin die Hoffnung bzw. Erwartung aus, dass sich an den strukturellen Bedingungen, den curricularen Vorgaben und den Kriterien des Schulerfolgs wenig ändern wird und auch nicht ändern soll. Das ist aber *in den Schulen sehr unterschiedlich*: Während mancherorts noch eher traditionell Unterricht „erteilt", Stoff „durchgenommen" und Leistung „festgestellt" wird, haben reformfreudige Schulen schon seit einiger Zeit und teilweise konsequent das Lernen „neu gedacht". Sie entwickeln alternative Konzepte und gestalten eine Praxis, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder besser gerecht wird, intensivere gemeinsame Erfahrungen ermöglicht, neue Themen aufgreift und eine „demokratische" Schulkultur entwickelt. Einige dieser „Leuchttürme" werden im Anhang des Buches kurz vorgestellt.

Was zu tun ist, ergibt sich aus einer umkehrenden „Negation" der oben (vgl. 2.1) angesprochenen Probleme:

► Grundlegend wichtig ist eine Klärung dessen, was *„Bildung"* zur Entwicklung der Persönlichkeit (zu ihrer *„Erziehung"* im umfassenden Sinn) beitragen soll und kann: in einer konsequenten Öffnung zu einer Vielfalt möglicher Lerninhalte und der zu erwerbenden Kompetenzen.

► Zu entwickeln ist eine *Lernorganisation*, die unterschiedlichen individuellen Möglichkeiten und Perspektiven mehr Raum gibt und zugleich in gemeinsamen Aktivitäten erfahrbar macht, dass das Gelernte sinnvoll ist und gebraucht wird. Alle sollen bis an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gefordert und gefördert werden, aber gleichwohl in ihrer Unterschiedlichkeit „solidarisch“ anerkannt und wertgeschätzt werden. Die erworbenen Fähigkeiten sollten als Kompetenz-Profile sachlich-inhaltlich dokumentiert und nicht im „sozialen“ Vergleich als „Leistung“ festgeschrieben werden.
► Die *Erziehungswissenschaft* sollte dazu beitragen, indem sie Probleme und Herausforderungen der Praxis aufnimmt, im Einvernehmen mit Betroffenen bearbeitet, alternative Deutungen vorträgt und mögliche Folgerungen zur Diskussion entwickelt.
► Die *Aus- und Fortbildung der Lehrenden* sollte sich im Schwerpunkt auf ihre Berufswissenschaften (im weiten Sinne) beziehen und Aufgaben und Herausforderungen der pädagogischen Arbeit in der Schule ins Zentrum theoriegeleiteter Studien stellen.
► Politisch zu entwickeln ist eine bundesweite *Erziehungs*-Politik (als Erweiterung der *„Bildungs*-Politik“). In einer *„Erziehungs*-Konferenz“ mit Einbindung der jungen Generationen sollen Ziele und Formen des Lernens als gesellschaftlicher Konsens erarbeitet und als solchen verbindlich machen – ohne Freiräume einzugrenzen und Dissens zu ignorieren. – Wie man sich diesen Zielen näher kann, soll im Folgenden erörtert werden.

3. Offensive Wendungen

„Illusionär ist es,
mit Hilfe der Pädagogik Politik gestalten zu wollen.
Wir können nur Politik
unter pädagogische Ansprüche stellen.“
(Andreas Flitner 1991)

Es hilft wenig, die aktuellen Probleme immer wieder zu beklagen und sie mit anspruchsvollen Zielen zu konfrontieren! Aber es ist ebenso wenig gerechtfertigt, die Verhältnisse resignativ auf sich beruhen zu lassen! Ein Wandel zum Besseren wird nur möglich sein, wenn *die vielfältigen Leitkonzepte auch in ihrer Uneinigkeit zur Kenntnis genommen werden*. Erst dann wird erkennbar, ob bzw. wie das, was immer wieder versprochen wurde und immer noch versprochen wird, in kleinen, aber konsequenten Schritten möglich gemacht werden kann. Es geht – bildlich gesprochen – um einen Versuch, zwischen Irrwegen und Abgründen, aber auch Verlockungen und Visionen einen Weg zu finden, auf dem möglichst viele mitgenommen werden können. Wenn man im offenen Diskurs darüber redet, was wem warum wichtig ist, öffnet sich viel-

leicht eine Perspektive, die zwischen Resignation und Vision gangbar sein kann.

Im Folgenden soll deutlich werden, dass die aktuelle Situation der Erziehung – und des Lernens und Lehrens in der Schule im Besonderen – geprägt ist von Annahmen, Strukturen, Begriffen, Erwartungen, Befürchtungen etc., die sich *bei näherer Betrachtung als zwiespältig erweisen*. Manches kann sich auf „Gegebenes" berufen, „geworden" ist vieles nicht immer „gewollt", „gestaltet" wurde es nicht immer freiwillig, sondern unter Herrschaft und Macht durchgesetzt. Manches ist und wird „begriffen und benannt", ohne die Vieldeutigkeit zu durchschauen. Viel „Gewünschtes" ist umstritten oder an Widerständen gescheitert. Und nicht zuletzt ist vieles „verborgen und verdrängt", was nicht offen bekundet werden soll oder aus dem Bewusstsein verdrängt wird.

Solche Prozesse und Strukturen sind natürlich nicht einfach auszuhebeln. Es macht aber einen Unterschied, *wie pädagogisches Handeln sich dazu in der einen oder der anderen Perspektive positioniert* und entsprechend wirksam werden will. Es ist hilfreich, das Spektrum der „Wirksamkeiten" (vgl. 4.2) zu bedenken und sich darüber zu verständigen, welche Dimension(en) mit welcher Intensität beraten werden sollte(n). Das ist nicht prinzipiell und vorab zu entscheiden, sondern situationsbezogen zu klären. – Die folgenden Überlegungen sollen Perspektiven einer konstruktiven Bearbeitung aufzeigen.

3.1 Stärkung der Diskurs-Kultur

Unverzichtbare Grundlage und hilfreicher Rahmen solcher Entwicklungs-Prozesse ist eine *pädagogische Reflexion*, die vielfältige Wirksamkeiten, ungewollte Einflüsse und Formen des intentional leitenden Einwirkens (vgl. 4.5 bis 4.7) aufzeigt und dabei unvermeidliche „Antinomien" bewusst macht: nicht nur Widerstände gegen das Gewollte, sondern auch Irritationen in den eigenen Zielen wie auch deren möglichen Nebenwirkungen. Dies erfordert eine geduldige und ergebnisoffene „Diskurs-Kultur".

Ziele des Diskurses

Bei allen geplanten Maßnahmen ist zu klären und zu prüfen, wie die Voraussetzungen (das Gegebene und das Gewordene) beurteilt werden, mit welchen Erwartungen und Zielsetzungen „das Neue" verbunden wird, aber auch, ob Erwartungen verborgen oder verheimlicht sind. Man muss den Beteiligten und insbesondere skeptischen Einwänden ein Konzept anbieten, in denen die vielfältigen und zum Teil kontroversen Bedenken, Erfahrungen, Erwartungen und auch die Befürchtungen einen Platz finden und sich verstanden fühlen können! Also beispielsweise:

► Soll *„Leistung"* prinzipiell gültig bleiben und nicht ignoriert werden – auch in ihrer unterschiedlichen Ausprägung?

► Soll *„Selektion"* als zentrale Funktion der Schule zur Kenntnis genommen und akzeptiert werden – weil das in einer sozial differenzierten Gesellschaft als unverzichtbar gilt?
► Kann/Muss das Lernen in *„homogenen" Gruppen* organisiert werden, damit das Lehren sich auf die jeweiligen Voraussetzungen beziehen kann?
► Und so weiter …

Es hilft wenig, solchen Bedenken *idealisierende, eindeutig-programmatische normative Vorgaben entgegenzustellen.* Das findet vielleicht prinzipielle Zustimmung, wird aber bestenfalls strittig erörtert oder aus vielfältigen Gründen am Ende doch abgelehnt. So ist es schon im Verlauf der Reformdiskussion manchem Programm ergangen. Problematisch und letztlich wenig wirksam sind solche Programme, wenn bzw. weil sie mehr oder weniger vereinseitigend bestimmte Intentionen herausstellen und sich gar polemisch gegen andere Orientierungen positionieren, die „überwunden" werden müssten. Auf solcher Basis ist kaum ein gesellschaftlich-politischer Konsens zu entwickeln.

Hier soll stattdessen ein Konzept entwickelt werden, nach dem *zunächst „Räume" für eine offene Diskussion* aufgezeigt werden. In diesen sollen Probleme benannt, in offener Deutung erörtert, alternative Intentionen artikuliert, mögliche Folgerungen entwickelt und deren erhoffte Wirkungen sowie denkbare Nebenwirkungen bedacht werden. In darauf *folgenden* Schritten sollen *mögliche bzw. mehr oder weniger naheliegende inhaltlich-konzeptionelle Anstöße* formuliert werden – in der Hoffnung, dass scheinbar unvermeidliche Grenzen entgrenzt werden. Dabei sind Vorbehalte und Zielsetzungen, die mit den etablierten Strukturen etc. verbunden sind und diese tragen, durchaus als wirkmächtig zu verstehen. Sie sollen akzeptiert und nicht einfach ignoriert werden. Zu suchen ist gleichwohl nach Bedingungen, unter denen auch solche Kräfte einen Platz finden können, ohne weitergreifende Ziele zu begrenzen. Plädiert wird also im Folgenden für eine „Diskurs-Kultur", die diesen Bedingungen und Zielsetzungen besser gerecht werden kann. Zu hoffen ist dann, dass möglichst viele Betroffene zu Beteiligten werden und dass Ideen entstehen, die von einem breiten Konsens getragen werden.

Merkmale des Diskurses

Ein „Diskurs" (von lat. discursus = Umherlaufen) ist der Form nach ein „Hin und her gehendes Gespräch". Im philosophischen Diskurs werden damit (im Anschluss an Jürgen Habermas) *hohe ethische Ansprüche und Kriterien* verbunden. Diese können auf den „Umgang" mit pädagogischen Prozessen bezogen werden. Sie sollen im pädagogischen Denken und vor allem im pädagogischen Handeln als normativ orientierte *„Haltungen"* im „kultivierten" Umgang miteinander konkret wirksam werden. Dabei soll der konsensorientierte Anspruch verbindlich bleiben. Es soll nicht genügen, „einmal miteinander geredet", etwas „erörtert" oder „diskutiert" zu haben. Zu einem „Diskurs" muss man ausdrücklich bereit sein; man kann sich ihm also auch verweigern.

Wann und warum in der pädagogischen Interaktion ein „Diskurs“ *sinnvoll* sein kann, soll an folgenden Aspekten deutlich werden:
► Pädagogische Prozesse sind prinzipiell auf die Mitwirkung oder gar Zustimmung der Zu-erziehenden angewiesen. Das gilt auch für verborgene Einflüsse, gegen die sich Betroffene durchaus wehren können, sofern und sobald sie ihnen bewusst werden.
► Pädagogische Prozesse sind prinzipiell als *Wechselwirkung* zwischen Erziehen-wollenden und Zu-erziehenden zu verstehen: Einflüsse und Einwirkungen vollziehen sich nur dem Anschein nach lediglich von den einen zu den anderen, sondern Kinder und Jugendliche beeinflussen durch ihre Reaktionen auch die Erziehenden.
► Als „diskursiv“ kann Erziehung verstanden werden, wenn Erziehende ihre Intentionen und ihr Handeln nicht allein verantworten wollen (und dies nicht „transitiv“ durchsetzen), sondern *den Konsens mit den Zu-erziehenden suchen*. Damit ignorieren sie keineswegs ihre pädagogische Verantwortung, sondern sie nehmen diese im Gegenteil konsequent(er) wahr, weil sie die Bedürfnisse der Zu-erziehenden in ihre Überlegungen und in ihr Handeln einbeziehen und ihnen gerecht werden wollen.
► Wenn die Intentionen der erzieherischen Bemühungen benannt werden, ist dies im Grunde *zunächst als Angebot zu verstehen*, zu dem die Zu-erziehenden sich verhalten können und sich verhalten sollen. Sie können dies distanziert zur Kenntnis nehmen, sich zielorientiert bemühen oder aber Widerspruch einlegen, Änderungen vorschlagen oder sich verweigern. Ein ausdrücklicher Diskurs würde dies transparent machen und einen konstruktiven Umgang damit ermöglichen.

Folgende *Merkmale* sollten einen pädagogischen Diskurs kennzeichnen:
► Es sollte versucht werden, sich einer „idealen Gesprächssituation“ zu nähern: Alle Argumente aller Beteiligten sollten – prinzipiell – das gleiche Gewicht haben. Ein Diskurs ist *„partizipativ“ und „egalitär“*.
► Ein pädagogischer Diskurs ist *als ständiges Angebot zu verstehen*, das bei Bedarf aufgerufen und durchgeführt wird.
► Ein pädagogischer Diskurs ist *„deliberativ“* (von lat. „deliberare“ = erwägen, beschließen), also eine Kultur der Beratung, die sich durch *intensives Abwägen, offenes Aushandeln* und vorsichtiges Entscheiden auszeichnet.
► Ein pädagogischer Diskurs ist *konsensorientiert*, ohne eine Einigung erzwingen zu wollen. Er kann auch zu dem Schluss führen, dass es keinen Konsens gibt und dass man dies aushalten will. Dies ist dann immer noch besser, als wenn nicht einmal das „Konsens“ ist.

Es ist schon viel erreicht, wenn im offenen Diskurs erkennbar wird, *warum die anderen wie denken* und sich verhalten (wie sie „ticken“), und nicht zuletzt auch das eigene Denken und Handeln verständlicher wird.

Prozesse des Diskurses

In der Praxis kann die Diskurs-Kultur variieren *zwischen verschiedenen Ausprägungen* und daraus resultierenden Wirkungen:

► Ein Diskurs kann (anfangs, aber auch immer wieder) *eine öffnende Wirkung haben*: Dann wird versucht, Orientierungen, Erfahrungen, Bedürfnisse etc. im Kreis der Betroffenen bewusst zu machen, und (möglichst) alle in einen gewünschten Prozess einzubeziehen. Das ist als Angebot immer sinnvoll; es kann not-wendig werden, wenn die alltäglichen Interaktionen nicht befriedigend verlaufen oder eine Situation verfahren ist. Dann kann eine „Auszeit" genommen werden, in der Differenzen offenbart und ausgehandelt werden sollen und ein „Neustart" vereinbart wird. Eine solche Öffnung kann aber durchaus *latente Probleme und schwelende Konflikte transparent machen*, die zuvor mehr oder weniger bewusst verborgen gehalten wurden. Insofern kann die Aufforderung zum Diskurs irritieren oder sogar Ängste auslösen. Möglicherweise wird erst dann erfahrbar, dass Prozesse so komplex und undurchschaubar „kontingent" sind, dass man ihre vielen Zufälligkeiten nicht begrifflich fassen und schon gar nicht befriedigend handhaben kann. Insofern sollte ein Diskurs mit Vorsicht eröffnet und thematisch auf das konzentriert werden, was voraussichtlich auch bearbeitet werden kann.

► Ein Diskurs kann eine *schließende Wirkung* haben: Es sollen Lösungen gefunden werden, denen alle zustimmen können und an die sich dann auch alle halten sollen. Das kann offene oder schwelende Konflikte beenden; unproduktiv vergeudete Kräfte können wieder konstruktiv eingesetzt werden. Ein mehrheitlich gefundener Konsens kann allerdings eine Minderheit ausgrenzen. Schon die Ankündigung, dass ein Konsens gefunden werden müsse, hat etwas Bedrohliches. Ein „inklusives" Verständnis des „Diskurses" lässt im Prinzip keine Nischen zu, in die man sich mit einer Außenseiter-Position zurückziehen könnte.

► Ein Diskurs kann zwischen diesen Extremen als dauerhafte „Kultur" eine *„schwebende" Wirkung* haben: Es sollte jederzeit angemeldet werden können, dass es Klärungsbedarf gibt, dass veränderte Konstellationen ein neues Nachdenken erforderlich machen etc.

Zur *Konkretisierung* und für eine *produktive Bearbeitung* sollten ggf. folgende Fragen bzw. Probleme geklärt werden:

► Hat jemand und ggf. wer hat in einem Diskurs eine *Deutungshoheit*? Wie kann gesichert werden, dass sich alle gleichberechtigt beteiligen können? Wie geht man mit der größeren Verantwortung der Erziehenden um?

► Wie können Antinomien (vgl. 4.1) begrifflich erfasst, bearbeitet oder gar gelöst werden – insbesondere solche, die sich als Paradoxien oder Dilemmata darstellen?

► Wann darf oder muss ein Diskurs *beendet oder abgebrochen* werden? Wie lange dürfen Argumente wiederholt werden, ohne dass ein Fortschritt erkennbar wird?
► Wie ist der egalitäre Anspruch des Diskurs-Konzepts (alle sind gleichberechtigt) mit *demokratischen Entscheidungsregeln* (die Mehrheit bekommt „Recht") vereinbar?
► Wer ist am Ende für die *Folgen* einer Diskurs-Entscheidung *verantwortlich*? Wer muss diese umsetzen und ggf. durchsetzen?
► Wie geht man damit um, wenn festgestellt wird, dass *kein Konsens gefunden wurde*?
► Ist ein so anspruchsvoller Diskurs mit allen Kindern und Jugendlichen *in gleicher Weise möglich*?
► Wie können *unterschiedliche Kompetenzen* (z.B. sprachlicher oder motivationaler Art) berücksichtigt werden? Kann eine Diskurs-Praxis kulturell-soziale Distanzen verstärken?
► Wie kann ein Diskurs *vorbereitet und ausgewertet* werden? Welche Informationen und Unterlagen können hilfreich sein? Kann eine schriftliche Befragung (ggf. auch bei denen, die nicht direkt einbezogen sein können) eine vorläufige Transparenz herstellen?
► Sollen *Rituale* einen Diskurs rahmen? Welche Regeln sollen wie verbindlich sein? Sollen sie selbst zum Thema des Diskurses werden?
► Wieviel *Zeit* steht zur Verfügung? Wie *verbindlich* ist die Teilnahme am Diskurs?

Das alles ist freilich einfacher gesagt als getan: Jede Form der Interaktion oder Kommunikation stößt an Grenzen, wenn weder den Sendern noch den Empfängern einer Botschaft erkennbar ist, ob sie *die tatsächlichen Empfindungen und Intentionen ausdrücken.* Möglicherweise werden anspruchsvoll klingende Ziele vorgeschoben, um eigentliche, weniger akzeptable Wünsche zu verheimlichen.

Grenzen des Diskurses

Insgesamt sollte Diskurs-Kultur *nicht idealisierend als „Partnerschaft"* oder als Reflexion „auf Augenhöhe" überbewertet werden. Zwischen den Erziehenden und den Zu-erziehenden bleibt eine Differenz nicht allein aus den unterschiedlichen Lebenserfahrungen, sondern vor allem nach dem Grad und der Art der Verantwortung: Kinder dürfen sich spontan verhalten, sollen vieles ausprobieren und müssen auch ihre Emotionen nicht immer unter Kontrolle halten. Bei Erwachsenen sollte dies in der Regel verantwortungsbewusst und (ggf. professionell) kontrolliert geschehen. Wenn man den Umgang miteinander als „Partnerschaft" verstehen will, bleiben gleichwohl unterschiedliche Perspektiven und Aufgaben wirksam. Wenn man dies „demokratisch" handhaben will, sollte eventuellen (Mehrheits-)Entscheidungen ein sorgfältiger

Diskurs vorausgehen. Bei alledem sollte „Diskurs-Kultur“ als *Appell und Versuch* verstanden werden, der gelingen oder auch misslingen kann.

3.2 Persönlichkeit und Anerkennung

Menschen und nicht zuletzt Heranwachsende werden mit offenen Fragen, bedrängenden Problemen und ungewissen Perspektiven um so besser umgehen können, je stärker sie als Persönlichkeit geworden sind. – Was können/was sollen Erziehung und Bildung dazu beitragen? Und wie kann der Erfolg solcher Bemühungen beurteilt (oder gar gemessen) werden?

Angesichts der vielfältigen aktuellen und zukünftig zu erwartenden Herausforderungen müssen die Heranwachsenden vielfältige Kompetenzen entwickeln. Sie sollen ihr späteres Leben im Alltag, im Beruf und als Mitglied der Gesellschaft selbstbewusst, aktiv und kompetent meistern können. Sie sollen sich in ihrer Eigenartigkeit erleben, *das Besondere ihrer Persönlichkeit erkennen und dies bewusst weiter entfalten wollen*. Sie sollen Anregungen erhalten, Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, etwas ausprobieren dürfen und nicht engführend geleitet werden. Sie sollen erfolgreich sein, aber auch scheitern dürfen und mit dem jeweiligen Profil ihrer Fähigkeiten Anerkennung finden. Sie sollen Erfahrungen sammeln, die ermutigen, erfolgszuversichtlich machen und Engagement als sinnvoll erscheinen lassen. Dazu sollen die eigene Arbeit an einem Kompetenz-Profil und die Erfahrungen in kooperativer Arbeit wichtige Hinweise und Impulse geben (vgl. Kap. 5).

Dies ist als ein *Wechselspiel zwischen Abhängigkeiten und Eigensinn* zu verstehen: Jugendliche sollen zu Persönlichkeiten werden, die zwar einerseits Objekt kultureller Einflüsse und erzieherischer Einwirkungen sind, sich aber in aktiver Nutzung der kulturellen Möglichkeiten zu autonomen „Subjekten“ entwickeln, die ihrerseits zur Vielfalt der Kultur beitragen. Sie sollen Anregungen aufnehmen, sie kritisch und konstruktiv verarbeiten und sich mit den erarbeiteten Kompetenzen in die soziale und kulturelle Umwelt einbringen.

Dies soll in erzieherischer Interaktion herausgefordert, begleitet, aber auch kritisch kommentiert werden:

- Erziehende sollen Heranwachsende vorbereiten auf die Bewältigung aktueller Probleme – ohne gleich wieder vorgeben zu wollen oder zu können, was dazu genau erforderlich ist oder nützlich sein wird.
- Sie sollen den Heranwachsenden etwas „zumuten“, ihnen Mut zusprechen, sie nicht über-, aber auch nicht unterfordern. Sie sollen fordern und fördern, aber auch Grenzen erkennbar machen, ohne dass dies diskriminierend entmutigt.
- Sie sollen Freiräume und Zeiten für Erprobung einräumen und die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen wohlwollend, aber auch kritisch reflektierend begleiten, Entwicklungen erkennen (und dokumentieren) und vor allem Anerkennung ausdrücken.

Prinzipiell soll jede „Persönlichkeit“ mit ihren je eigenen Besonderheiten in ihrem Umfeld unvoreingenommen angenommen werden. Das ist als Leitbild ein *„typisch pädagogisch“ hoher Anspruch*, der prinzipiell – nicht zuletzt im Sinne der „Würde des Menschen“ – nicht verweigert werden kann.

Aber wenn Heranwachsende (oder auch Erwachsene!) dem nicht immer oder nicht in jeder Hinsicht gerecht werden und wenn andere dies so erleben und beurteilen, *ist die prinzipiell geforderte Anerkennung nicht mehr selbstverständlich*. Das kann z.B. dann der Fall sein, wenn Kinder und Jugendliche ihren Körper vernachlässigen, ihre Emotionen nicht kontrollieren können, in der Entwicklung ihrer kognitiven Kompetenzen erkennbar unter ihren Möglichkeiten bleiben, sozial-ethische Erwartungen und Anforderungen ignorieren, kulturelle Angebote ihrer Umwelt kritiklos nutzen bzw. wenig bedenken, was und wie sie zu deren ästhetischer Gestaltung beitragen können.

In solchen Situationen kann das für die Anerkennung und den Umgang miteinander *mehr oder weniger gravierende Folgen* haben: Entstehen können eine emotionale Distanzierung, bewusste oder unbewusste Vorbehalte, offene Ablehnung und Ausgrenzung oder Streit und Konflikte. Latente oder offene Rivalitäten zwischen den Beteiligten sind kaum zu vermeiden. Sie lassen sich durch Appelle oder Sanktionsdrohungen nicht einfach ausschalten. Wechselseitiger Respekt bleibt als Postulat und als Ziel einer Beziehungsarbeit unverzichtbar.

Solche Spannungen sind *keineswegs immer eindeutig zwischen richtig und falsch* zu deuten und zu beurteilen: Für den einen ist ein vermeintliches Fehlverhalten lediglich Ausdruck einer vorübergehenden Phase der Entwicklung, für andere ein erwünschter oder gar erhoffter Ansatz zu eigenständiger Entfaltung. Beziehen kann sich dies unterschiedlich auf die Felder der Persönlichkeit. Und diese Felder können sowohl den Heranwachsenden selbst wie auch den Personen, mit denen sie zusammen leben und lernen (sollen), unterschiedlich bedeutsam sein.

Aus pädagogischer Perspektive bleibt freilich eine intensive *Entwicklung in allen Bereichen wichtig und wünschenswert* – und zwar sowohl im Interesse der einzelnen Kinder und Jugendlichen als auch im Interesse der Gemeinschaft und der Gesellschaft. Die einzelnen sollen sich – es sei noch einmal gesagt – so weit und so gut wie möglich entfalten, dass sie ihr Leben aktiv und zufriedenstellend gestalten und wirksam zur gemeinsamen Arbeit beitragen können.

Aber wie kann im Diskurs „begriffen und benannt“ werden, *ob sich eine Persönlichkeit in diesem Sinne entwickelt*, und in welchen Feldern und in welchen Formen (vgl. 4.5 bis 4.7) können Einflüsse und Einwirkungen dazu beitragen? Ein entsprechender Begriff sollte sowohl das Ziel beschreiben als auch den Prozess erkennbar machen. Er sollte sich nicht nur auf „Kompetenzen“ beziehen, also nicht nur auf das, was jemand tun *kann,* und er sollte nicht nur „Leistungen“ dokumentieren, die jemand in Prüfungssituationen erbracht *hat*, sondern ausdrücken, *wie kompetent und zugleich engagiert jemand das tut und*

vermutlich weiterhin zu tun bereit sein wird, wozu er sich als „tüchtig" erwiesen hat. – Ein Begriff, der dies so zugespitzt fassen kann, ist – so scheint es jedenfalls – im aktuellen pädagogischen Diskurs nicht etabliert. Füllen könnte diese Lücke der Begriff der *„Tüchtigkeit"*. Dass er aus der Zeit gefallen zu sein scheint, sollte nicht hindern, ihn aufzugreifen und wieder stark zu machen. Dies soll im Folgenden versucht werden.

3.3 „Tüchtigkeit"

Als Tüchtigkeit einer Person kann verstanden werden, wie sie ihre jeweils erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten *als Kompetenzen entfaltet hat* und wie engagiert und intensiv sie diese in die Auseinandersetzung mit Kultur und anfallenden Aufgaben einsetzt. Im Unterschied zu „Tauglichkeit", die sich auf äußere Erwartungen bezieht, sollen mit „Tüchtigkeit" die aktiven Fähigkeiten betont werden. Der Begriff kann auf alle Felder der Persönlichkeit (vgl. 4.5) bezogen werden:

► In der *Körperlichkeit* geht es darum, wie bewusst jemand sich um seine Gesundheit kümmert, die Kräfte und Fähigkeiten des Körpers trainiert und zu ihm eine positive, zugleich fordernde und akzeptierende Beziehung entwickelt.

► In der *Emotionalität* zeigt sich Tüchtigkeit darin, wie intensiv Emotionen erlebt und wie bewusst sie ausgedrückt werden, wie man mit ihnen selbstreflexiv (und ggf. kontrolliert) in sozialen Beziehungen umgeht. Auch ein positives Selbstwertgefühl und zielbezogene Motivationen sind hier wichtig.

► Im Feld der *kognitiven Kompetenzen* wird man in traditioneller Orientierung zunächst an Leistung und Wissen denken. Tüchtigkeit erweist sich hier aber erst daran, wie verlässlich Kompetenzen erworben worden sind und wie konstruktiv sie verwendet werden (können).

► *Sozial-ethische Haltungen* spielen im Konzept der Tüchtigkeit eine wichtige Rolle spielen. Ohne eine verantwortungsbewusste Orientierung könnte Tüchtigkeit auch auf sozial schädliche oder gar kriminelle Handlungen bezogen sein.

► In der *ästhetischen Achtsamkeit* ist dies alles darin gebündelt, wie intensiv das eigene Handeln im kulturellen Kontext verankert ist und ob es als bereichernd wahrgenommen wird.

Die Kategorie der Tüchtigkeit soll also den Blick erweitern über das hinaus, was traditionell als „Leistung" verstanden wird und im Denken über Schule und Unterricht dominant verankert ist. Als Reaktion auf die unerfreulichen PISA-Befunde ist gefordert worden, *„Kompetenzen"* zu vermitteln, die dauerhaft zur Verfügung stehen für die Bearbeitung ähnlicher oder auch weiterführender Aufgaben. Nicht ausdrücklich einbezogen ist dabei die Frage, welchen Stellenwert bei einer solchen Orientierung *emotionale Einstellungen und sozial-ethische Haltungen* einnehmen sollen. Franz E. Weinert hatte 2001 weite Definition von „Kompetenz" vorgeschlagen, nämlich „Fähigkeiten und Fertig-

keiten, … sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“. Dies ist in der Diskussion so umfassend nicht wirksam geworden. Auch die sogenannte „Bildungsforschung“ tut sich schwer damit, über die Prüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus zu ermitteln, was bei schulischer „Bildung“ im anspruchsvollen Sinne herauskommt. Dass diese Begrenzung sich nicht zuletzt daraus ergibt, dass am traditionellen Kanon der Fächer und etablierten Leistungs-Erwartungen festgehalten wird, kann an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden.

Das Konzept der Tüchtigkeit soll demgegenüber dazu beitragen, dass Prozesse der Erziehung im Sinne einer *ganzheitlichen Entwicklung von Persönlichkeit in allen ihren Feldern* bedacht und gestaltet werden. Inhaltlich sollte die Tüchtigkeit eines Menschen in den genannten Feldern bedacht und beschrieben werden. Dabei wird zwar im Kontext der Schule (und später des Berufs) das Profil der verfügbaren fachlichen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Eingebunden werden sollte dies aber in die anderen Felder. Offen bleiben muss dabei vermutlich zunächst, ob bzw. in welcher Form dies auch in offiziellen, amtlichen Zeugnissen dokumentiert werden soll bzw. darf.

Das Konzept der Tüchtigkeit war oben eingeführt im Bezug auf die Frage, ob eine Persönlichkeit in jedem Fall beanspruchen kann, von anderen unvoreingenommen anerkannt und wertgeschätzt zu werden – unabhängig davon, ob die Entwicklung der Kompetenzen und das Verhalten dem entsprechen, was für alle verbindlich sein sollte. Dieser Anspruch kann im Sinne der Tüchtigkeit konkretisiert werden. Die Gemeinschaft kann von allen Heranwachsenden und Lernenden *erwarten, dass sie ihre Kompetenzen so weit und so intensiv erarbeiten, wie es ihnen möglich ist.* Das ist zum einen als Einschränkung zu verstehen, wenn dies aus welchen „gegebenen“ oder „gewordenen“ Gründen auch immer begrenzt ist. Dann ist jede mögliche Hilfe anzubieten, von den Betroffenen aber auch anzunehmen. Schwieriger wird es, wenn jemand seine Möglichkeiten durch eigenes (Nicht-)Tun beeinträchtigt oder unzureichend erarbeitet. Dann können Mahnungen ausgesprochen, Anerkennung verweigert oder gar Sanktionen erteilt werden.

In entsprechender Weise ist eine volle Entfaltung der *Lernmöglichkeiten* auch und gerade dann zu fordern, wenn diese *überdurchschnittlich ausgeprägt* sind. Dann ist eine in der Sache herausragende Tüchtigkeit als solche anzuerkennen, aber sie muss nicht sogleich mit besonderen Berechtigungen und Privilegien verbunden werden. Schließlich sind die (zum Teil genetischen) Bedingungen dieser Entfaltung schlicht „gegeben“ und nicht nur selbst verdient, und wenn daraus etwas „geworden“ ist, haben viele andere dazu durch eine anregend „gestaltete“ Umgebung beigetragen.

Das Konzept der „Tüchtigkeit“ ist also nicht zuletzt *in Bezug auf ethische Ansprüche zu bedenken*: Ist einer „tüchtigen“ Person bewusst, dass sie für die Folgen ihres Handelns verantwortlich ist? Nötig wäre dazu eine *„ethische Tüchtigkeit“*, die sich den moralischen Fragen stellt und sich im Diskurs recht-

fertigen kann. Und in sozial-ethischer Sicht ist zu folgern, dass aufgabenbezogene Kompetenzen in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft als *soziale Verpflichtung* zu verstehen und einzufordern sind. Es wäre deshalb sinnvoll, dies in Anlehnung an den *Eigentumsartikel des Grundgesetzes* (in Artikel 14) durch eine Ergänzung zum Ausdruck zu bringen: „Tüchtigkeit verpflichtet. Sie soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen."

Zusammenfassend können die genannten Aspekte der Tüchtigkeit in folgender Formel gefasst werden: *Tüchtigkeit ist die Fähigkeit (das „Können") und die Bereitschaft (das „Wollen") einer Person, ihre in den Feldern der Persönlichkeit erworbenen und verfügbaren Dispositionen so gut wie möglich auf vertraute oder neue Aufgaben anzuwenden, sich stetig um deren Erweiterung zu bemühen und die ethische Verantwortlichkeit des Handelns zu reflektieren*. – Ob und wie jemand dies tut, kann im Laufe der Entwicklung bzw. am Ende der Lernzeit – analog zu einem Arbeitszeugnis – in einem „Tüchtigkeits-Profil" dokumentiert werden (dazu später mehr).

3.4 Lernen als „Arbeit"

Es ist nicht üblich, den Begriff „Arbeit" auf das Lernen in der Schule zu beziehen, und ohne nähere Erläuterung ist dies nicht nachvollziehbar oder gar missverständlich. Nach der biblischen Vertreibung aus dem Paradies gilt Arbeit als Mühsal und Plage, mit der Menschen ihr (Über-)Leben sichern müssen. In der alltäglichen Rede ist „Arbeit" *vor allem mit „Erwerbsarbeit" oder „Lohnarbeit" verbunden*. In der Schule sollen Heranwachsende davon verschont werden, weil sie physisch und psychisch dazu noch nicht in der Lage sind und entsprechende Fähigkeiten erst noch erwerben müssen. So war es wohl schon in der griechischen Antike gemeint, wenn mit „scholē" der Bereich benannt wurde, in dem neben den anspruchsvollen gymnastischen Übungen „Muße" angesagt war – vermutlich aber auch dort schon mit der Erwartung, in dieser Pause Kräfte für weitere Anstrengungen zu sammeln.

Etymologisch wird auf das althochdeutsche „arebeit" verwiesen und dort ebenfalls mit *Mühsal und Strapazen* verbunden. Arbeit wurde als *Tätigkeit „einfacher Leute"* verstanden, zu der sich etablierte Stände nicht herablassen müssen. Für viele Menschen war das Leben mit solchen auferlegten Tätigkeiten gefüllt. Freigestellt wurden sie davon lediglich, um religiöse Pflichten zu erfüllen und in spiritueller Erbauung Trost zu finden mit der Aussicht auf ein besseres Leben im „Reich Gottes". Arbeit war für viele körperlich äußerst strapaziös und gesundheitlich gefährlich (zum Beispiel auf der Jagd oder im Bergbau). Das galt nicht zuletzt auch für *die Arbeit von Kindern*, die sehr früh in die häusliche und/oder in die industrielle Arbeit eingebunden werden mussten, damit ihre Familie ein ausreichendes Auskommen haben konnte. Es war deshalb wichtig und es wurde mit zunehmendem Erfolg erkämpft, *die Bedingungen der Arbeit zu verbessern*, die Arbeitszeit zu kürzen und nicht zuletzt sie auch „anständig" zu entlohnen. – Damit dürfte deutlich geworden sein, dass

der Begriff der Arbeit sich auf den ersten Blick nicht gerade dazu anbietet, eine wie auch immer gemeinte „pädagogisch“ geforderte Entfaltung der Persönlichkeit zu beschreiben. Bei näherer Betrachtung ist dies jedoch angesichts aktueller Herausforderungen naheliegend:

Der *Begriff des „Lernens“* wird in der pädagogischen Diskussion häufig *in anspruchsvoller Weise* verwendet: Lernen sei eine insbesondere den Menschen verfügbare Fähigkeit, mit der sie sich *die soziale und kulturelle Lebenswelt zielorientiert verfügbar machen,* unter anderem durch den Erwerb der Sprache, durch die Entwicklung kognitiver Kompetenzen und die Entfaltung ästhetischer Achtsamkeit. Gelernt wird aber zu einem erheblichen Anteil ohne bewusste Entscheidungen oder eine wertorientierte Auswahl. Die vielfältigen, komplexen und zum Teil konkurrierenden Einflüsse der kulturellen und sozialen Lebenswelt hinterlassen im Gehirn Spuren, ohne dass dies bewusst wird oder kontrolliert werden kann. Vieles wird sozusagen *„passiv“ als „Dispositionen“ gespeichert* (vgl. 4.6) und steht dann in entsprechenden Situationen automatisch zur Nutzung bereit.

Aus der Vielfalt solcher Prozesse soll hier durch den Hinweis auf „Arbeit“ herausgehoben werden, dass das Lernen *zu einem erheblichen Anteil bewusst gesteuert werden kann*: sei es in der Hoffnung, nicht gewünschte Einflüsse abzuwehren oder in ihrer Wirkung zu mindern, sei es als Versuch, bestimmte Einflüsse bewusst aufzunehmen und zu festigen, oder nicht zuletzt in der Erwartung, das „Gefüge“ der eigenen Dispositionen in gewünschter Weise zu ergänzen, zu vertiefen oder zu stärken. Dies ist in anspruchsvolle Rede von „Lernen“ durchaus gemeint. Gegenüber unbewusst beiläufigen Prozessen soll mit dem Hinweis auf „Arbeit“ *die aktive Komponente betont* werden.

Bei näherer Betrachtung hat „Arbeit“ eine *positive Bedeutung für die Entwicklung und das Selbstverständnis einer Persönlichkeit:* Sie kann als jene Tätigkeit verstanden werden, mit der Menschen sich physisch und psychisch mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und versuchen, sie zu „begreifen“, sich über sie zu verständigen und sie so zu bearbeiten, dass sie den vielfältigen Erfordernissen und Bedürfnissen besser entspricht. In diesen Tätigkeiten erkennt der Mensch, über welches „Vermögen“ er (im Sinne von Können) verfügen kann. Er entdeckt und erprobt seine Kräfte und erkennt in den erzeugten Produkten sich selbst als eine aktive, konstruktiv wirksame Person. Und er erlebt, dass ihm dies in der Kooperation mit anderen noch effektiver gelingt. Nicht zuletzt kann er im Austausch der so entstehenden vielfältigen Produkte seinen eigenen Lebensbereich erweitern und bereichern. Für seine Bemühungen kann er im sozialen Umfeld Zuspruch und Anerkennung finden. Arbeit ist ein Medium, in dem sich das Selbstverständnis einer Person (ihre „Identität“) entwickelt („Was kann ich und was trage ich zur gemeinsamen Arbeit bei?“).

In diesem Sinne ist bereits *das Spielen der Kinder als Arbeit zu verstehen*, nämlich als aktive Auseinandersetzung mit anderen Personen und verschiedenen Materialien, deren Funktionsmöglichkeiten und Erlebnisqualitäten erkun-

det werden – auch wenn das den Erwachsenen als unwirkliches Tun erscheinen mag. Später kann auch der *Erwerb intellektuell-kognitiver Kompetenzen als Arbeit* verstanden werden, mit der vielfältige Sachverhalte aktiv „erarbeitet“ werden, um sie begrifflich fassen und darüber mit anderen kommunizieren zu können. In diesem Sinne ist der Mensch als „homo faber“ ein (relativ) frei Wirkender, der sein Leben zielorientiert aktiv gestaltet.

Arbeit wird aber mehr oder weniger *als unerfreulich empfunden*: insbesondere wenn sie in prekären Verhältnissen zu erbringen ist und nicht mehr oder nicht immer als persönliche Bereicherung erlebt wird. Weil Kinder und Jugendliche in der Schule „mit Freude“ lernen sollen, müsse ihnen „freudloses“ Arbeiten erspart bleiben. In dieser Sicht ist zu erörtern, ob bzw. inwiefern Arbeit in ihrer ökonomischen Bedeutung in die Schule hineingezogen wird und ob dies pädagogisch zu verantworten ist. Ohnehin wird der Schule in kritischer Perspektive vorgehalten, dass sie mit ihren Organisationsformen, ihren ausgewählten Inhalten und nicht zuletzt mit einer konkurrenzorientierten Leistungsthematik die Heranwachsenden schon immer auf ihren Eintritt in eine Berufswelt vorbereiten soll, die ökonomisch mehr oder weniger „kapitalistisch“ geprägt ist und entsprechende Haltungen der Pflichterfüllung, der Verlässlichkeit oder gar der fraglosen Unterwerfung erfordert.

Arbeit ist also *als „Doppelcharakter“ zu deuten*: mit Einbindung oder gar „Unterwerfung“ unter die gesellschaftlichen Verhältnisse, aber zugleich als Medium der Persönlichkeitsentfaltung. Sie ist durchaus mit Anstrengung und Mühsal verbunden – bevor sie als Gewinn erlebt werden kann. Dieser Doppelcharakter ist nicht aufzulösen: Arbeit kann repressiven Charakter annehmen, sie ist aber zugleich *unverzichtbar als Medium, in dem sich eine Persönlichkeit in ihren „Feldern“ entfalten kann*: in ihrer Körperlichkeit, ihrer Emotionalität und ihren kognitiven Kompetenzen. Sie wird in die gesellschaftlichen Verhältnisse eingebunden, zu denen sie eine sozial-ethische Haltung und eine ästhetische Beziehung finden muss.

Die Schule wird sich den gesellschaftlich und politisch definierten Erwartungen im Sinne einer Vorbereitung und Einbindung in die etablierten „Verhältnisse“ kaum verweigern können. Für eine Klärung ihrer Funktionen ist allerdings zu *unterscheiden* zwischen einer möglichen *problematischen Einbindung* in die Bedingungen konkurrenzorientierter Arbeitsplatzverhältnisse zum einen und zum anderen der *bereichernden Erfahrung eigenen Könnens*, das für eine freie und vielseitige Entfaltung der Persönlichkeit erforderlich ist. Es ist also nicht sinnvoll, Arbeit als solche bzw. in jeglicher Form in einem „Freiraum“ aus der Schule heraushalten zu wollen. Es geht vielmehr darum, die *erzieherisch positiven Möglichkeiten der Arbeit* hervorzuheben und diese gegenüber problematischen bzw. weniger wünschenswerten Ausprägungen zu stärken.

Zur Orientierung kann dazu eine *Unterscheidung zwischen „extrinsisch“ und „intrinsisch“* hilfreich sein: Bevorzugt und gestärkt werden sollten Tätig-

keiten, die in sich selbst als befriedigend, wichtig oder gar als wertvoll empfunden und als erfüllende Arbeit wertgeschätzt werden. Gleichwohl müssen Kenntnisse und Fertigkeiten sozusagen auf Vorrat erworben werden als möglicher Beitrag zu der gesellschaftlich zu leistenden Arbeit. Im Sinne einer solidarischen Verantwortung ist den Heranwachsenden auch diese Arbeit nicht nur zuzumuten, sondern als unverzichtbar nahezulegen. Die Lernenden sollen sich stärker in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten engagieren und sich bewusst werden, dass sie für sich selbst und für die Lebenswelt, in die sie hineinwachsen, verantwortlich sind bzw. sein werden. – Damit ist die Frage aufgeworfen, wie Lernenden, Erziehungsberechtigte und Lehrende der ihnen zukommenden Verantwortung gerecht werden.

3.5 Verantwortlichkeiten

Der Begriff „Verantwortung“ wird in öffentlicher Rede mit *hohen sozial-ethischen Ansprüchen* verbunden, denen jene gerecht werden sollen, die in einem Amt o.ä. eine „Verantwortung“ übernommen haben oder ihnen zugeschrieben wurde. Dies wird spätestens dann gefordert, wenn Erwartungen nicht erfüllt wurden oder Probleme zu beklagen sind. Dann sollen auch jene „Verantwortung übernehmen“, unter deren Zuständigkeit „Fehler“ gemacht wurden. Der Rücktritt von einer Funktion (aus „politischer Verantwortung“) soll das Geschehen bereinigen, selbst dann, wenn jemand selbst gar keine Fehler gemacht hat. Wer eine „Verantwortung“ zurückgibt, entzieht sich damit mehr oder weniger wirksam einer möglichen Schuldzuweisung. – Wie verhält es sich damit in pädagogischen Zusammenhängen?

Die Lernenden

Für Heranwachsende gibt es keine formale Verpflichtung auf „Verantwortung“, die im juristischen Sinne eingeklagt werden könnte („Eltern haften für ihre Kinder!“). Als Schülerinnen und Schüler sind Kinder und Jugendliche gleichwohl *für ihr Lernen und ihre Leistungen verantwortlich*, ohne dass dies förmlich so gesagt würde. In den Schulgesetzen werden sie dazu verpflichtet, im Unterricht aktiv mitzuwirken und die jeweiligen Lernaufgaben einschließlich der Hausaufgaben zu bearbeiten. Wenn die Lehrenden regelmäßig bei Klassenarbeiten, in Zeugnissen und schließlich am Ende der Schulzeit Bilanz ziehen, wird den Lernenden das Ergebnis als Folge ihrer „Begabung“ und ihrer Bemühungen beurteilt. Sie haben zwar nicht alle „gegebenen“ oder „gewordenen“ Wirksamkeiten beeinflussen können, aber wie sie ihr Lernen „gestaltet“ haben, wird ihrer eigenen „Verantwortung“ zugeschrieben.

Einfluss nehmen sollen und können die Lernenden dabei lediglich auf den Vollzug dessen, *was ihnen als Lernauftrag zugeteilt wird*. Wie sie diese Pflichten erfüllen, ist ihnen nur begrenzt freigestellt. Mehr oder weniger werden sie dabei von Kontrollen und Zwischenprüfungen begleitet, weil die Lehrenden

ihnen noch nicht (oder grundsätzlich nicht) zutrauen, in eigener Verantwortung zu lernen.

Prinzipiell ist es als wünschenswertes Reformziel zu verstehen, dass den Lernenden auch „Verantwortung“ zugemutet und zugestanden wird, auch in der Wahl dessen, *was ihnen inhaltlich oder in der Intensität mehr oder weniger wichtig erscheint*. Sie sollen Schwerpunkte setzen können, sie sollen auch über Formen des Lernens selbst entscheiden, Partner wählen können oder allein arbeiten. Lernen soll zur eigenen Lernarbeit werden, die sich nicht (nur) auf „Aufgaben“ bezieht, die Lehrende gestellt haben und als „Pflicht“ oder gar unter Druck erledigt werden müssen.

Das ist programmatisch sehr anspruchsvoll und weitgreifend. Es kann aber *nicht als völlige Beliebigkeit verstanden werden*. Zugestandene Freiheiten müssen gebunden bleiben an die über die Schulzeit hinaus reichende Perspektive: Was jetzt gelernt wird, soll „im Leben“ zur Verfügung stehen und eine persönlich befriedigende und gemeinschaftlich nützliche Lebensführung ermöglichen. Was dafür wichtig ist, ist kaum zweifelsfrei begründet zu entscheiden. Einerseits sollen Ältere nicht unbedacht auf Dauer stellen wollen, was ihnen vertraut „geworden“ ist und sich doch „schon immer“ gut bewährt habe. Andererseits sollten die Jüngeren sich die kulturellen Angebote der etablierten Lebenswelt – durchaus mit kritischer Prüfung – so zu eigen machen (wollen), dass sie in dieser Welt aktiv werden und sie ggf. konstruktiv und wirksam weiterentwickeln oder verändern können. Letztlich müssen und sollen Heranwachsende im Sinne ihrer „Selbst-Erziehung“ (vgl. 4.7) *gut begründete Entscheidungen treffen* können. Dann und erst dann können sie dafür verantwortlich gemacht werden.

Pädagogisch ist dabei freilich immer zu bedenken, wieviel „Verantwortung“ den Heranwachsenden *jeweils „zugemutet“ werden kann bzw. nicht zugemutet werden darf*: zuversichtlich im Sinne von Mut machen, aber auch problembewusst begrenzt als Schutz vor Überforderung. Die Bereitschaft und die Fähigkeit können aber nur dann zustande kommen und wachsen, wenn so bald und so weit wie möglich geeignete Gestaltungs- und *Entscheidungsmöglichkeiten zur Erprobung und als Erfahrungsräume* angeboten bzw. nahegelegt werden. Hier die richtige Balance zu finden, wechselseitige Erwartungen transparent zu machen und dies immer wieder (selbst-)kritisch zu prüfen, macht einen wesentlichen Aspekt professioneller pädagogischer Verantwortung aus. All dies ist im Diskurs transparent zu machen, offen zu erörtern und auszuhandeln.

Eigen-verantwortliches Lernen – wie es weiter unten (ab Kap. 5) vorgeschlagen wird – soll die *Erfahrung von Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit* fördern. Jede Schülerin und jeder Schüler soll „Selbstwirksamkeit“ erfahren und ein stabiles Selbstwertgefühlt entwickeln. Daraus erwachsen soll Vertrauen zu sich selbst, Wertschätzung der erworbenen Kompetenzen und Zuversicht in die weitere Entwicklung. Gleichwohl soll die eigene Profilierung ge-

bunden bleiben an *Verantwortung* im gemeinschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext. Die Lernenden sollen ihre Kompetenzentwicklung nicht nur als das verstehen, was ihnen allein zusteht, sondern ausdrücklich auch als ihren Beitrag zur gesellschaftlich notwendigen Arbeit. Diese Verantwortung sollen die Lehrenden einfordern, wenn sie mit den Lernenden über individuelle Lern-Pläne (vgl. Kap. 7) beraten. Sie sollten deutlich machen, welche Kompetenzen des eigenen Profils in der gemeinsamen Lernarbeit und im späteren Leben wichtig sein werden.

Die Lehrenden

Lehrerinnen und Lehrer sind sozusagen „von Amts wegen" verantwortlich. Sie können bei fahrlässiger Verletzung ihrer Pflichten „zur Rechenschaft gezogen" und sogar entlassen werden. Die Hürden dafür sind allerdings eher hoch und es geht im engeren Sinn dabei auch *nicht um „pädagogische"* Verantwortung. Diese ist juristisch kaum zu fassen. Aber im pädagogischen Diskurs hat sie eine *zentrale Bedeutung*, insbesondere dann, wenn Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung und der Leistungsfeststellung verstanden werden soll.

Lehrende sollen in didaktisch-pädagogischer Verantwortung Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dafür arrangieren, dass Lernende Zugang zu Kultur finden und sich „bildend" damit auseinandersetzen können. Ob diese Angebote angenommen und aktiv erarbeitet werden, liegt dann in traditioneller Auffassung nicht mehr in ihrer Verantwortung. Es obliegt den Lernenden, diese Angebote wahrzunehmen. So gesehen ist die *Verantwortung geteilt*: Lehrende sind für das Lehren, die Lernenden für das Lernen verantwortlich. Prinzipiell können sie sich wechselseitig die „Verantwortung" zuschreiben und sich ein Stück weit von eigener „Schuld" entlasten: Lehrende können sich in ihren Wirkungen eingeschränkt sehen durch die Möglichkeiten und Bereitschaften der Lernenden („Ich habe alles versucht, mehr geht nicht!"), die Lernenden können sich begrenzt fühlen durch (Un-)Fähigkeiten der Lehrenden („Die haben mir das nicht gut erklärt!").

Einerseits sollen die Lehrenden so viel Verantwortung an die Lernenden abtreten, wie es für deren Entwicklung förderlich sein kann, anderseits bleiben sie qua Amt dafür verantwortlich, dass den Lernenden die jeweils geeigneten bzw. erforderlichen Lernmöglichkeiten angeboten werden und dass diese in verantwortlicher Weise angenommen werden. Sie müssen bewusst machen, welche positiven bzw. möglicherweise problematischen Folgen in der eigenen Lernarbeit bedacht werden sollten.

*Erziehungs-„Verpflichtete“**

Kinder können sich nicht aussuchen, *in welche „Verhältnisse“ sie geworfen werden*. Nahezu alles ist vor ihrer Zeit so „geworden“ und „gestaltet“, wie sie es vorfinden. Sie müssen sich damit abfinden, ihren Platz darin suchen, ihn erproben und sich im Grunde ihr Leben lang darin arrangieren: Sie bleiben die Kinder ihrer Eltern, die Einflüsse der Lebenswelt hinterlassen ihre Spuren lebenslänglich. Erst nach ein paar Lebensjahren können sie dazu eine aktive Beziehung finden und sich konstruktiv damit auseinandersetzen (vgl. „Selbst-Erziehung“ in 4.7). – Wie kann und wie sollte ein problembewusstes und pädagogisch verantwortliches Handeln darauf reagieren?

Nach dem Grundgesetz sind die „Pflege und Erziehung der Kinder“ *das „natürliche Recht“ der Eltern und die „zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“* (Art. 6 Absatz 2). Dies wird sehr unterschiedlich verstanden und gehandhabt. Eltern hegen ihren Kindern gegenüber *unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche*: Weit verbreitet ist ein eher enges Verständnis, nach dem Kinder zu Ordnung und Pflicht u.ä. anzuhalten sind. Manche Eltern wünschen, dass ihre Kinder zumindest in gleicher Weise gebildet und dann auch ökonomisch erfolgreich werden, wie sie selbst es sind, andere überlassen dies mehr oder weniger wohlwollend und zuversichtlich der Schule und wieder andere erwarten allenfalls, dass die Kinder ihrer Schulpflicht nachkommen, zeigen wenig Interesse an dem, was die Kinder „da lernen“ sollen, oder sie gehen gar ironisch abwehrend mit „all dem Zeugs“ um. Bei Kindern und Jugendlichen können sich in diesem Spektrum zwischen Überforderungen und Gleichgültigkeit emotionale Irritationen ergeben, die ihr Selbstwertgefühl und/oder die Beziehung zu den Eltern belasten.

Häufig wird die gesetzliche „Pflicht“ als erfüllt verstanden, wenn die Kinder einigermaßen behütet aufwachsen können und keine gravierenden Mängel erleiden müssen. „Erziehung“ entwickele sich sozusagen ganz von allein. Manche Eltern *fühlen sich überfordert*, wenn sie grundlegend und differenzierend nachdenken und reden sollen über Ziele und Praktiken des Umgangs mit ihren Kindern. Sie wollen *„nichts verkehrt machen“*, erkennen aber auch nicht, was verkehrt sein könnte. Und nicht wenige vertrauen darauf, dass die Schule ggf. das Notwendige tun wird. Dort seien die Zuständigen ja entsprechend ausgebildet und nicht zuletzt könnten diese mit *Disziplinierung und Leistungsdruck* dafür sorgen, dass die Kinder den Anforderungen entsprechen und „auf das Leben“ vorbereitet werden.

Andere Eltern wollen im Gegensatz dazu das Erziehungsrecht der Schule beschränken und das ihnen garantierte „natürliche Recht“ gegen Einflüsse der

---

* Im Folgenden werden die Begriffe „Eltern“ und „Familie“ als Sammelbegriffe für alle Personen verwendet, die in irgendeiner Konstellation in der Betreuung von Heranwachsenden tätig sind – nicht zuletzt auch Großeltern.

Gesellschaft und ihrer Institutionen abgrenzen. Wieder andere verlangen von der Schule, dass ihre Kinder – wenn sie es selbst in der Familie intendieren – auch in der Schule *zu Selbstständigkeit angeleitet* werden. Sie sollen sich ggf. schulischen Erwartungen widersetzen, die ihre Eigenständigkeit oder ihren „Eigensinn" bedrängen (wenn Eltern dies so verstehen).

Weit verbreitet ist die Klage, dass etliche Eltern ihre Kinder in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten nicht gut unterstützen können, weil sie selbst nicht (oder nicht mehr) mit dem vertraut sind, was die Kinder lernen sollen. Das kann daran liegen, dass ihnen selbst in der Jugend der Zugang vorenthalten wurde oder dass sie sich nicht mit dem identifizieren konnten, was als „Leistung" von ihnen erwartet wurde.

Wenn dann von *„bildungsfernen"* Elternhäusern geredet wird, sollte allerdings differenzierter bedacht werden, was mit dieser Formel im Sinne einer möglichen „Wirksamkeit" „begriffen und benannt" wird (vgl. 4.2). Dass manche Eltern sich weniger um die „Bildung" ihrer Kinder kümmern, ist nicht nur durch zu geringe Möglichkeiten bedingt, sondern auch Ausdruck der deutschen Unterscheidung bzw. Trennung zwischen „Erziehung" und „Bildung" (vgl. 4.3). Zuständig sind für das eine im Sinne von Einstellungen und Verhalten die Eltern, für das andere ist es im Sinne von Wissen und Können die Schule. Dass Letzteres wichtiger ist für den Weg ins Leben und den späteren Erfolg, wird den Eltern und auch den Schülerinnen und Schülern dadurch signalisiert, dass die Gesellschaft mit erheblichem finanziellen und personellen Aufwand Institutionen des Unterrichts und des Lernens installiert hat und aufrechterhält. Dort sollen die Heranwachsenden alles vermittelt bekommen und sich aneignen können, was sie auf den Lebensweg mitnehmen wollen bzw. sollen. Dazu werden sie angeleitet durch anspruchsvoll ausgebildete, staatlich geprüfte und (zumindest vergleichsweise) gut bezahlte Fachkräfte. Da sollten sich Eltern doch lieber zurückhalten und den Professionellen nicht ins Handwerk pfuschen.

Eine auch nur halbwegs ähnlich anspruchsvolle Erwartung gibt es indes für die „Erziehung" der Heranwachsenden nicht. Es ist relativ undeutlich, was im Grundgesetz damit gemeint ist, dass die „Pflege und Erziehung der Kinder" das „natürliche Recht" der Eltern und die „ihnen zuvörderst obliegende Pflicht" sind. *Verbindliche Gütekriterien oder gar Zertifikate* gibt es weder dafür, wie diese „Pflicht" ausgeübt wird, noch dafür, zu welchem Ergebnis es führt. Dass „der Staat" in diesen familiär-intimen Bereich nicht mit Vorschriften eingreifen will, ist – zumal nach den Erfahrungen unter der Nazi-Herrschaft – verständlich, hinterlässt aber ein intentional-normatives Vakuum. Erst wenn das „Kindeswohl" erkennbar gefährdet ist, kann administrativ eingegriffen werden. Es bleibt den Eltern weithin überlassen, mit welchen Intentionen und wie engagiert sie ihre Kinder erziehen. Das muss nicht immer so geschehen, wie es nach anspruchsvollen „pädagogischen" Leitbildern – etwa im Sinne von

„Mündigkeit“ wünschenswert wäre. Manche Kinder werden durchaus überbehütet und emotional eng vereinnahmt.

Problematisch sind darüber hinaus Eltern, die mehr oder weniger bewusst bzw. ohne darüber nachgedacht zu haben oder nachdenken zu wollen, *sich ihrer Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder entziehen* („Das kann ich nicht!“), oder diese verweigern („Die werden von alleine groß!“). Es wird schwerfallen, von „Erziehung“ zu reden, wenn Eltern mit Kindern mehr oder weniger repressiv umgehen, sei es, weil sie diese „nicht gewollt“ haben oder weil „die Göhren“ das Leben der Erwachsenen wider Erwarten „stören“.

In solchen Fällen wachsen Kinder nicht nur bei „*bildungs*-fernen“, sondern bei „*erziehungs*-fernen“ Eltern auf. Das hat Auswirkungen nicht nur auf die kognitive Entwicklung, sondern eindrücklich auch auf Haltungen und Emotionen. Wenn in der Familie kein Wert darauf gelegt wird, dass Kinder ihre Fähigkeiten aktiv entfalten und üben, wenn sie kein Selbstvertrauen und kein gutes Selbstwertgefühl entwickeln können, werden sie mit geringen Erwartungen zur Schule gehen. Erst wenn es Kindern gelingt, sich aus solchen „Verhältnissen“ und den erlittenen Einflüssen zu lösen, werden sie die Bildungsangebote der Schule nutzen können. – Diese ausführlichen Hinweise sollten bewusst machen, dass die „gut gemeinten“ Vorschläge zur Reform des Lernens und Lehrens nicht nur von idealen Voraussetzungen und Erwartungen ausgehen dürfen.

Diese Problematik wird noch dadurch erschwert, dass viele (zu viele) Kinder *unter prekären Bedingungen aufwachsen*. Immer mehr Kinder und Jugendliche leben in ökonomischer Armut. Und dies ist zum großen Teil (aber nicht allein dort) mit geringeren kulturellen Anregungen und Erfahrungen für die Kinder verbunden. Das ist nicht einfach als „bildungsfern“ zu deuten (und zu diskreditieren), sondern in einer Wechselbeziehung zu sehen zwischen geringerem Bildungstand der Eltern und ihren mangelnden Möglichkeiten, die Kinder z.B. durch kulturelle Erlebnisse bzw. eigene Aktivitäten anzuregen. Bei vielen Kindern (vermutlich bei der Mehrzahl) entsteht daraus eine resignative Grundhaltung („Ich hab eh keine Chance!“), aber in vielen Fällen aber auch immer wieder der Impuls, dies gerade nicht zu akzeptieren, aktiv(er) zu werden, Hilfe einzufordern und es sich selbst und anderen zu zeigen, was in einem steckt. Oft gelingt dies dann, wenn irgendjemand erkennt, dass einem Kind mehr *zu*-gemutet werden kann, als es zuvor *ent*-mutet wurde.

Schließlich stellt sich die Frage, wie Eltern dazu angeregt werden können, ihre *Vorstellungen von „Erziehung“ zu klären*, darüber mit den Kindern zu reden und dazu auch in der Schule nach Rat und Hilfe zu fragen. Können die Schule als Institution, die Lehrenden und andere pädagogische Kräfte die Eltern in die Gestaltung der pädagogischen Praxis einbeziehen? Könnte es hilfreich (aber auch zulässig?) sein, Eltern in angemessener Weise eine Fortbildung anzubieten oder gar aufzulegen, die sie befähigt, die „ihnen obliegende Pflicht“ bewusster und nicht zuletzt auch kompetenter wahrzunehmen?

Eltern und Schule sollten also in der „Erziehung“ der ihnen Anvertrauten *enger kooperieren*. Das werden beide wohl erst noch lernen, erproben und üben müssen. Dazu bedarf es Zeit und Raum und in der Schule nicht zuletzt erweiterte Kompetenzen und entsprechenden Personals. Inhaltlich ist daran zu arbeiten, dass aktuelle Probleme und zukünftige Herausforderungen nicht nur in einzelnen Fächern (oder deren Verbund) bearbeitet und „gelehrt“ werden, sondern kooperativ mit vielen Betroffenen (am besten freilich mit allen) erarbeitet und – soweit möglich – auch praktisch umgesetzt werden. Vermutlich wird man Eltern dafür frei verfügbare Zeiten auch für Eltern-Bildung oder -„Erziehung“ gewähren müssen (vgl. 8.5).

3.6 Anspruchsvolle Ziele

In traditioneller Sicht wird es nicht als Auftrag der Schule verstanden, die Entwicklung der Heranwachsenden in einem weiten Sinne von „Erziehung“ (vgl. 4.3) zu begleiten oder gar zu fördern. Sie sei *eigentlich nur zuständig für kognitive Fähigkeiten* und allenfalls nebenbei für so etwas wie Leistungsbereitschaft und Sozialverhalten. In einem offensiven Verständnis von Schule ist angesichts der aktuellen Situation aber nicht mehr zu fragen, *ob* die Schule beitragen *soll* zur Persönlichkeits-Entwicklung der Heranwachsenden. Sie *tut* es in den verschiedenen „Formen“ der Erziehung immer (vgl. 4.7). Entscheidend ist, ob sie „gewordene“ latente Einflüsse aus dem Umfeld erkennen und ggf. bearbeiten will oder diese „verdrängt“, ob sie die selbst „gestalteten“ Einflüsse kritisch prüft, ob sie ihr leitendes Einwirken intentional reflektiert und ob sie die Schüler:innen zur „Selbst-Erziehung“ anregt und diese fördert. Es geht also nicht um ein *Ob*, sondern um das *Wie* der erzieherischen Begleitung. – Daraus ergeben sich u.a. folgende *Aufgaben*:

► Die Schule sollte sich in ihrem Selbstverständnis (bzw. in den ihr zugeschriebenen Funktionen) über einen eng verstandenen „Bildungsauftrag“ hinaus *öffnen für erzieherische Aufgaben und die Entwicklung sozial-ethischer Haltungen*. Kurzfristig angeeignetes „Wissen“ und rasch geprüfte „Leistungen“ werden den Herausforderungen der zukünftigen Lebensbedingungen nicht gerecht.

► Die Schule soll *Bildungschancen optimieren und Bildungsgerechtigkeit stärken*. Sie soll die immer wieder konstatierte und beklagte soziale Selektivität verringern, Selektion und den damit verbundenen Leistungsdruck mildern.

► Die Schule soll alle Heranwachsenden *zur gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben befähigen*. Jeder soll zur Entfaltung seiner Möglichkeiten kommen (können).

► Die Schule soll *„Mut machen“*. Sie soll *die soziale und emotionale Entwicklung fördern*. *S*ie soll Erfolge erlebbar machen, die den jeweiligen Leistungsmöglichkeiten entsprechen und gleichwohl fachlichen Anforderungen gerecht werden. In einer Balance zwischen Fordern und Fördern sollen gute emotionale Erfahrungen selbstverständlich werden. Die Schule soll die indivi-

duelle Entfaltung der Persönlichkeit so gut wie möglich herausfordern und sie ermutigend und/oder kritisch begleiten.

► Die Schule soll alle Lernenden so weit *fordern und fördern, wie es nach deren Voraussetzungen möglich ist* und wie es ihrer Lebensperspektive und dem sich entwickelnden Lebensentwurf entspricht. Dabei ist der jeweils richtige Weg zu suchen und zu erproben, auf dem das Selbstwertgefühl der sich entwickelnden Persönlichkeiten gestärkt und gesichert wird – in einer Balance zwischen zuversichtlich-ermutigenden Herausforderungen und der Anerkennung erkennbarer Grenzen, innerhalb derer ein wertzuschätzendes Kompetenz-Profil entsteht.

► Die Schule soll *eine bessere Kultur des Umgangs miteinander entwickeln*. Die Beziehungen der Schüler:innen untereinander wie auch zwischen Lehrenden und Lernenden sollen von Respekt geprägt sein, von dem eine gegenseitige, achtsame Wertschätzung ausgeht und ein sozial-kooperativer Umgang gepflegt wird. Die Heranwachsenden sollen sich „angenommen" fühlen können und zur (Mit-)Arbeit an ihrer Persönlichkeit bereit sein.

► Die Schule soll dazu beitragen, *dass Werte und Normen anerkannt werden* und sich im Entscheiden und Handeln ausdrücken. Sie soll zur *Demokratie* „erziehen" und dazu beitragen, dass diese als Norm anerkannt wird, nach der gemeinsame bzw. unterschiedliche Interessen etc. durch vernünftiges Aushandeln geregelt werden können. Und sie soll zu *umwelt-bewusstem* Denken und Handeln anregen und dabei selbst vorbildlich sein.

► Die Schule soll *sich dem regionalen Umfeld öffnen* und andere Institutionen (von religiösen Gruppen über Vereine bis zu kulturellen Institutionen) in Lernangebote einbeziehen. Den Lernenden soll besser erkennbar werden, was sie in und für ihre Lebenswelt lernen können/sollen. Schule soll ein *„Lebensort"* für Schülerinnen und Schüler, aber auch ein „Kulturraum" für das kommunale Umfeld sein/werden (nach dem Motto, dass man für Erziehung „ein ganzes Dorf" brauche). Dem Umfeld soll bewusst werden, dass es für die Entwicklung der nachwachsenden Generation eine (Mit-)Verantwortung hat.

► Die Schulen sollen Kinder und Jugendliche *mit besonderem Förderbedarf konsequenter in das allgemeine Bildungswesen einbeziehen* und die Zielsetzungen der „Inklusion" umsetzen.

► Bisher institutionell getrennte („parallele") *Schulformen* sollen sich pädagogisch-konzeptionell und organisatorisch *anverwandeln und miteinander kooperieren*. Die bisherigen Differenzen sollen gemildert werden, indem in allen Schulen vielfältige Profile der Kompetenzen möglich und anerkannt werden. Damit soll den Betroffenen und den Akteuren vorstellbar werden, wie sie den unterschiedlichen („heterogenen") Voraussetzungen und Erwartungen gerecht werden können (vgl. 5.4). Eine solche Entwicklung würde einen Wechsel zwischen Schulformen und zwischen den Bundesländern erleichtern.

► Die „Qualität" des Schulsystems bzw. der *„Erfolg"* einer einzelnen Schule sollte nicht nur (oder nicht vorrangig) daran gemessen werden, wie viele Kin-

der *zum Abitur geführt werden*. Das ist zwar ein wichtiger Indikator, er ignoriert aber, dass *alle* Lernende dann erfolgreich sind, wenn sie ihre eigenen Möglichkeiten erkennen und in einem eigenen Profil entfalten. Heranwachsende, die mit dem Blick auf eine praktische Berufstätigkeit aufwachsen, sollten darin ebenso gefördert werden und Anerkennung finden wie jene, die ein akademisches Studium planen.

Damit Heranwachsende sich selbstbewusst, reflektiert und konstruktiv mit den anstehenden Aufgaben auseinandersetzen können, reicht es nicht, ihnen *lediglich oder vorrangig Wissen zu vermitteln* und zu prüfen, in welchem Grad sie sich dieses angeeignet haben und in Prüfungen dokumentieren können. Es bleibt ihnen als Prüfungsstoff in der Sache relativ unbedeutend und wird zum großen Teil bald wieder vergessen. Es ist ja auch fraglich, wie tauglich die im curricularen „Kanon“ verbindlich gewordenen Inhalte und Lernziele angesichts der beschleunigten kulturellen und politischen Entwicklung noch sein werden.

Gleichwohl werden *Kernkompetenzen unverzichtbar* sein für eine engagierte und befriedigende Gestaltung des eigenen Lebens wie auch für die Erhaltung und die Entwicklung der gemeinsamen Lebenswelt (vgl. 5.3). Dazu ist allerdings mehr erforderlich als die unverbindliche Verfügbarkeit eines erworbenen Vorrats an Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese müssen als bedeutsam erlebt werden für die Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit und als relevant für die gemeinsam zu erbringende Arbeit. Kurz: Die Arbeit an kognitiven Kompetenzen muss verbunden sein mit positiven Emotionen, sie muss mit Neugier gestärkt sein und im Fortschritt als bereichernd erlebt werden.

4. Theoretische Orientierungen

„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst das nicht.“
(Joachim Ringelnatz)

In den folgenden Kapiteln* wird erörtert, wie die zuvor genannten Aufgaben theorieorientiert durchdacht und die angedeuteten Konzepte begründet werden können. Erörtert wird das Konzept einer Sensibilität für mögliche „antinomische“ Strukturen und einer Offenheit für mögliche „Wirksamkeiten“. Darauf bezogen sollen die zentralen Begriffe der pädagogischen Reflexion, insbesondere „Erziehung“, „Bildung“ und „Sozialisation“ jenseits wenig hilfreicher definitorischer Abgrenzungen in ihrer Beziehung zueinander geklärt werden.

* Wer erst einmal wissen möchte, wohin das alles führen soll, kann dieses Kapitel zunächst überspringen, sollte aber später hierher zurückkehren, weil diese theoretische Rahmung erst richtig nachvollziehbar machen kann, was mit den Vorschlägen zur Praxis des Lehrens und Lernens gemeint ist.

Dann wird ein differenzierender Blick geworfen auf die Beziehung zwischen Pädagogik und Gesellschaft. Dem schließt sich an, wie das „Lernen" des Menschen gedeutet werden kann, in welchen „Feldern" sich eine Persönlichkeit entwickelt und in welchen „Formen" erzieherische Prozesse dabei mitwirken (können). Das Kapitel endet mit einer Skizze für eine „Theorie der Schule" in antinomie-sensibler Orientierung.

4.1 Sensibilität für „Antinomien"

Im ersten Schritt wird ein Konzept entfaltet, das insbesondere dann hilfreich sein kann, wenn Sachverhalte verschieden gedeutet und bewertet werden und Vorschläge nicht zueinander zu passen scheinen. Oft wird dann versucht, eine eindeutige, klare Entscheidung zu treffen und dann das zu tun, was mehrheitlich gewollt wird und/oder als plausibel erscheint. Es könnte aber in der Sache sinnvoller und am Ende häufig wirksamer sein, nach inneren Beziehungen und Zusammenhängen zwischen dem zu suchen, was unvereinbar zu sein scheint. Solche Prozesse können als *„antinomisch"* bezeichnet werden. Dies soll hier zunächst allgemein als theoretisches Konzept vorgestellt werden, um es zur Analyse pädagogischer Prozesse und Probleme verwenden zu können.

In der Literatur werden solche Spannungen überwiegend als „dual" oder „binär" bezeichnet, und auch „Antinomien" werden zumeist als Gegensatz zweier „Gesetze" gedeutet. Zweifellos können aber auch mehr als zwei Pole miteinander in Spannung stehen. Dann könnte man könnte statt von „*Anti*nomie" von „*Poly*nomie" sprechen. Dieser Begriff wäre aber sozusagen etwas harmlos: In vielen Bereichen können sich mehrere Ursachen „multifaktoriell" ergänzen (wie etwa die eigenen Motivation und die Begeisterung der Lehrenden und der Zuspruch der Eltern usw.). Sie können aber auch „widersprüchlich" sein, wenn z.B. eine mögliche intrinsische Motivation durch Leistungsdruck, unzureichende Materialien, Störungen oder Zeitmangel gefährdet wird. Der mögliche „antinomische" Charakter solcher Poly-Faktorialitäten sollte also nicht als „*poly*nomisch" verharmlost werden. Der Begriff der „Antinomie" soll also im Folgenden über „Dualität" hinaus durchaus *offen sein für mehrere Pole des Geschehens*. Daraus folgt folgende Definition:

Als „antinomisch" können *Situationen oder Prozesse* gedeutet werden, wenn in ihnen *verschiedene Bedürfnisse, Wirkungen oder auch Gegenwirkungen* mehr oder weniger stark wirksam sein können, sich der Sache nach aber „logisch" ausschließen: Man möchte das eine, aber gern auch das andere, kann es aber nicht zugleich oder nicht in der gewünschten Stärke bekommen oder man müsste diese oder jene ungewünschten Nebenwirkungen in Kauf nehmen. In ähnlichem Zwiespalt möchte man gern manches vermeiden, könnte damit aber zugleich etwas eigentlich doch Wichtiges zerstören, in der Wirkung mindern oder es gar verlieren.

Es geht also nicht nur um den Gegensatz oder „Widerstreit" zwischen dem, was positiv gewünscht wird, und etwas, was sich dem negativ entgegenstellt.

So etwas drängt sich im Alltag immer wieder auf und es wird in der Regel erkannt und benannt. Im pädagogisch-erzieherischen Handeln sind drüber hinaus insbesondere Spannungen relevant zwischen verschiedenen Aspekten dessen, was „gewünscht“ wird bzw. zwischen problematischen Einflüssen und Wirkungen, die sich mit ähnlicher Kraft aufdrängen, aber nicht zugleich gemildert werden können. Wer solche Situationen verstehen und in ihnen wirkungsvoll handeln will, sollte für solche Prozesse aufgeschlossen sein und versuchen, sie mit „Antinomie-Sensibilität“ zu verstehen und auf den Begriff zu bringen.

Beispielsweise können Spannungen, Widersprüche und *Antinomien folgender Art* wirksam sein:
► auf Gegenwart und/oder auf Zukunft bezogen,
► individuell und/oder kollektiv/kooperativ,
► leitend und/oder freilassend,
► repressiv und/oder emanzipierend,
► auf Details und/oder auf das Ganze gerichtet,
► Breite und/oder Tiefe,
► theoretisch öffnend und/oder abschließend festigend,
► Assimilation und/oder Akkomodation,
► unterstützend und/oder gegenwirkend,
► Wissen und/oder Verstehen,
► Kompetenz und/oder Performanz,
► Vielfalt und/oder Identität,
► das Alte bewahrend und/oder Neues entwickelnd …

Für den *Umgang mit Antinomien* können idealtypisch folgende Varianten angedeutet werden:
► Man kann mögliche antinomische Spannungen *ignorieren oder verdrängen*, wenn man nicht von ihnen irritiert werden will.
► Man kann eine Spannung zwar wahrnehmen und als wirksam vermuten, aber dennoch gleichgültig und *teilnahmslos hinnehmen*, weil man sich nicht (wirklich) betroffen fühlt.
► Man kann Probleme kleinreden oder sie *dialektisch umdeuten*.
► Man kann Prioritäten mit Macht durchsetzen.
► Man kann die Lösung eines Problems *aufschieben* – auch in der Hoffnung, dass „mit Zeit auch Rat kommt“.
► Man kann sich aus einer Stimmung heraus *spontan entscheiden* und in Kauf nehmen, was auch immer dabei herauskommt.
► Man kann mögliche *Alternativen klarer ausarbeiten*, die eigenen Intentionen kritisch prüfen, möglichen Nutzen und denkbaren Schaden antizipieren, eventuell noch einmal ganz von vorn beginnen.
► Man kann *nach einem dritten Weg suchen*, auf dem sich die alternativen Positionierungen konstruktiv „aufheben“ lassen.

► Man kann eine Lösung erarbeiten, die für möglichst viele Beteiligte und Betroffene den größten Gewinn und den geringsten Nachteil bedeutet.
► Nicht zuletzt kann man *sich anregen lassen* zu einem tieferen Verständnis, zu einer konstruktiven Bearbeitung anstehender Aufgaben oder gar zur Entdeckung bisher nicht geahnter Möglichkeiten.

Antinomie-Sensibilität zeichnet sich aus durch die *Bereitschaft, Handlungssituationen danach zu erkunden*, welche Erwartungen, Erfordernisse, Prozesse und Strukturen in Spannungen zueinander stehen können. Entscheidend ist nicht zuletzt die Bereitschaft, mit solchen Widersprüchen anerkennend und konstruktiv umzugehen. Anders gesagt: „Antinomien" sind nicht als solche problematisch, sondern sie werden es dadurch, wie man damit (nicht) umgeht.

Antinomie-Sensibilität soll aber nicht dazu führen, dass man *entscheidungs- und handlungs-unfähig* wird. Ganz im Gegenteil ist zu erwarten, dass Handlungssituationen in ihren möglichen Schwierigkeiten besser verständlich werden, dass man auf mögliche Fallstricke aufmerksam wird und in diesem Bewusstsein bessere Entscheidungen trifft. Eine transparente Verständigung kann zu einem Konsens führen, der von möglichst vielen getragen wird, sodass das gemeinsam „Gewollte" dann auch „gestaltet" wird. Es ist zu klären – und ggf. „demokratisch" zu entscheiden – welche möglichen Wirksamkeiten Priorität bekommen sollen und wie auch unterlegene Bedürfnisse berücksichtigt werden können. Dafür sind anregende und ermutigende Handlungs- und Gestaltungsräume wichtig. Diese sollen mit den später folgenden Überlegungen und Vorschlägen aufgezeigt werden.

4.2 Mögliche „Wirksamkeiten"

Wenn man Perspektiven und Lösungen für aktuelle Probleme sucht, sollte man sich zunächst vergewissern, von welchen Voraussetzungen auszugehen ist, welche Möglichkeiten offen sind bzw. geöffnet werden könnten, aber auch, welche Schwierigkeiten oder Grenzen nicht ignoriert werden sollten. Das ist sowohl erkenntnistheoretisch wie auch in der praktischen Diskussion keineswegs einfach – jedenfalls nicht so einfach, dass man Ziele und Perspektiven eindeutig fassen könnte.

Vertraut ist weithin die Forderung, dass eine Argumentation *eindeutig* sein muss, dass wissenschaftliche Forschung nach *„Wahrheit"* sucht und *„frei von Widersprüchen"* sein muss etc. – Das ist als Anspruch freilich richtig und wichtig, es bleibt dann aber verborgen, was hinter oder neben den entdeckten und herausgestellten Wahrheiten auch noch wirksam sein kann. Wenn dies nicht durchschaut wird, können als gewiss erhoffte Wirkungen unterlaufen, verändert oder gar unwirksam werden. Was als eindeutige „Wahrheit" deklariert wird, ist in strenger erkenntnistheoretischer Sicht – vor allem in Bereichen, in denen Menschen handeln – häufig lediglich *Ausdruck einer historisch, kulturell und situativ verbindlich gewordenen Übereinkunft*. Man hat sich da-

rüber verständigt, dass manches einfach „Tatsache“ ist und nicht mehr hinterfragt werden soll. Und dies gilt auch für ethisch-moralische Normen, an denen sich alle im Denken und Handeln orientieren sollen.

Diese Relativierung des Wahrheits-Anspruchs soll also keineswegs bedeuten, dass alles fraglich ist und ungewiss bleiben muss. Es geht vielmehr darum, dass man in der Deutung (pädagogisch) bedeutsamer Prozesse und bei praktischen Folgerungen *„Stopp-Schilder“* aufstellt und *einen Umweg macht*. Zu fragen ist dann nach möglichen „Wirksamkeiten“(vgl. 4.2), also ob etwas verstanden und gedeutet werden kann als „gegeben“, „geworden“, „gestaltet“, „begriffen und benannt“, „gewünscht/gewollt“ bzw. „verborgen oder verdrängt“. Ob oder wie konsequent man sich daran orientieren will und kann, ist im „Diskurs“ zu klären und ggf. in der Praxis zu erproben.

Wenn so etwas transparent wird, verständlich benannt werden kann und im Diskurs ernst genommen wird, *bekommen Entscheidungen eine breitere und verlässlichere Bedeutung*. Zumindest kann man dann vorhersehen, was bei darauf bezogenen Vorhaben auf Widerstände stoßen wird oder unerwünschte Nebenwirkungen haben kann. Wenn ein fairer Diskurs zu einem gemeinsamen Schluss geführt hat, wird man darauf verweisen können, dass alle beteiligt gewesen sind. Ein Beschluss ist deshalb (aber eben erst dann) verbindlich und einzuhalten. Dann können letztlich sogar Sanktionen erforderlich und gerechtfertigt sein. – Die vorgeschlagen „Wirksamkeiten“ sollen im Folgenden – freilich nur „idealtypisch“ prinzipiell – näher beschrieben werden:

Gegebenes

In Diskussionen und insbesondere im Streit wird häufig darauf verwiesen, dass etwas nun einmal unveränderlich „gegeben“ sei und dass es Unsinn wäre, daran rütteln zu wollen. Aber was kann wirklich als unveränderlich fest-gestellt oder was soll zumindest bis auf Weiteres so hingenommen werden? Etwas wird als *„gegeben“* verstanden, *wenn kein vernünftiger Einwand vorgetragen wird*, der Zweifel auslöst.

Im traditionellen Verständnis würde so etwas „Gegebenes“ als „Wahrheit“ verstanden werden. Aber nach welchen Kriterien kann gesichert werden, dass man nur noch nicht kritisch genug nachgefragt hat? Auch „Vernunft“ ist letztlich darauf angewiesen, dass die als Beweis angeführten Gründe als „wahr“ anerkannt werden. Absolut sicher ist das aber auch dann nicht endgültig zu entscheiden. Auch eine verbreitete, eindeutig erscheinende Zustimmung muss keineswegs „das letzte Wort“ sein. Die Gültigkeit einer solchen Feststellung kann zeitlich und räumlich begrenzt sein. Und es ist keineswegs eindeutig, was aus solchen Einschätzungen zu folgern ist und wie man damit umgehen kann oder umgehen will.

Als gegeben werden immer wieder *„die Gene“* angeführt. Dabei ist es aber mehr oder weniger Zufall, welche ihrer Gene die Eltern in welcher Kombination mit der Zeugung an ihre Kinder weitergeben. Das kann bei mehreren Kin-

dern derselben Eltern sehr verschieden sein. Und es ist nicht vorhersehbar, in welcher Form und in welcher Intensität die Gene die Entwicklung der Nachkommen beeinflussen. Diese Wirkung ist weder unstrittig zu identifizieren (oder gar zu messen), noch in ihren Einflüssen eindeutig zu bestimmen. Dennoch sollte man sie nicht ignorieren. Es kommt aber darauf an, wie man mit solchen Voraussetzungen umgeht und was sozusagen daraus „geworden“ ist. Wie sind Bedingungen „gestaltet“, unter denen die mutmaßlichen genetischen Möglichkeiten entfaltet, gemindert oder kompensiert werden können? Bei der Argumentation mit „Gegebenheiten“ sind also auch andere mögliche Wirksamkeiten zu bedenken.

Gewordenes

Manches, was als „gegeben“ erscheint oder als solches deklariert wird, kann bei genauerer Betrachtung als etwas erkannt werden, das sich im Laufe einer (historischen) Entwicklung lediglich so entwickelt und verfestigt hat, dass es als unveränderlich erscheint. Gewordenes ist häufig an Materialien und/oder Symbolen etc. erkennbar, die in bestimmten Situationen verwendet werden (insbesondere bei kulturellen Praktiken). Dann ist zu fragen, was zu dieser Entwicklung geführt hat, welche Interessen sich dabei durchgesetzt haben und ob die aktuellen Verhältnisse so akzeptiert werden. Gegebenenfalls kann im Sinne des „Gewünschten“ (s.u.) darüber geredet und gestritten werden, ob Veränderungen möglich sind oder unter veränderten Bedingungen naheliegen. Manches hätte sich vermutlich anders entwickeln können, wenn es bewusster bedacht und ggf. anders entschieden worden wäre.

Zu denken ist hier u.a. an *Rituale*, an religiöse oder kulturelle Praktiken, die von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden, ohne dass dies intentional begleitet wird. Dabei kann sich in einem „Das war schon immer so!“ durchaus ausdrücken, dass man sich mit diesen Verläufen identifiziert und bestimmte Formen beibehalten möchte. Aber was dabei als „Freiheit“ oder als „Zwang“ verstanden wird, kann durchaus verschieden oder kontrovers bewertet werden.

Als „geworden“ kritisch zu deuten und zu beurteilen sind in diesem Sinne u.a. die *sozio-ökonomischen Verhältnisse*, die sozial-hierarchische Sozialstruktur und deren verbreitete öffentlich-politische Akzeptanz. Als „geworden“ gedeutet werden können aktuell u.a. der demografische Wandel, die Veränderung des Klimas, die Globalisierung und daraus entstandene Abhängigkeiten und Konflikte. Solche Entwicklungen haben irgendwie und kaum noch nachvollziehbar zu dem geführt, was aktuell wirksam ist und in den Details kaum in Frage gestellt wird.

Aber natürlich sind ggf. auch positive Entwicklungen zu konstatieren: So hat sich im Wechsel der Generationen *ein kultureller Reichtum* entfaltet, der heute mit vielen Möglichkeiten und in vielen Variationen verfügbar ist. Gleichwohl ist auch hier kritisch zu fragen, ob dies alles so „geworden“ ist, weil es

„gewünscht“ wurde. Darüber wird man mehr oder weniger heftig streiten können. Entscheidungen sind auch hier prinzipiell nicht als eindeutig richtig zu finden. Das ist mit „geworden“ auch nicht gemeint. Es sollte aber geprüft werden, ob etwas, das als gesichert behauptet wird, lediglich unbedacht und passiv hingenommen wird, weil man dessen „Gewordensein“ nicht mehr durchschaut und/oder sich schlicht daran gewöhnt hat.

Gestaltetes

Manche Bedingungen und Strukturen können als *bewusst „gestaltet“* verstanden werden. Manche als „geworden“ verstandene Verhältnisse sind hervorgegangen aus zielbewusstem Handeln und/oder kontrovers ausgehandelt worden. Manches ist zunächst informell entstanden, dann aber mit politischer oder gesellschaftlicher Absicht *institutionell und formal gefestigt* worden. Es sind im Wortsinn „Tat-sachen“ bzw. „Fakten“ (von lat. facere/factus = machen, herstellen). Dann stellt sich noch deutlicher die Frage nach Machtverhältnissen, nach unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten und nach Interessen, die sich durchsetzen konnten. Es kann also bewusst werden, dass etwas im Prinzip auch hätte anders „gestaltet“ werden können.

Dann wird der Blick auf Entwicklungen gerichtet, die irgendwie und kaum noch nachvollziehbar zu dem geführt haben, was aktuell wirksam ist. Auch das, was einst „gestaltet“ wurde, sollte von den „Betroffenen “erneut und wiederholt geprüft und aktiv bearbeitet werden. Kritisch ist zu fragen, ob die im Verlauf wirksamen *Interessen und Mächte berechtigt gewesen sind* und immer noch als legitim gelten sollen. Dabei sind freilich die Möglichkeiten wie auch die Grenzen solcher Veränderungen zu bedenken.

Begriffenes und Benanntes

Wenn über „Gegebenes“ und „Gewordenes“ geredet wird, spielen die verwendeten bzw. verwendbaren Worte eine wichtige Rolle: Wie Merkmale eines Themas *„begriffen und benannt“* werden, hat Einfluss auf ihr Verständnis und das daraus folgende Handeln. Das Nachdenken und Reden über pädagogische Themen ist nicht nur wegen der ihnen eigenen Komplexität so komplex, sondern zusätzlich erschwert durch die *Vielfalt und Ungereimtheit vertraut gewordener Begriffe*. Manche Begriffe beruhen auf langen Traditionen, oft sind sie einfach nur unbedacht „geworden“. Zu denken ist hier im weiten Sinne auch an *„Symbole“*, die bestimmte Vorstellungen hervorrufen und in der Gemeinschaft verbindlich machen sollen. Manche „Benennungen“ haben sich im Laufe der Zeit *gewandelt*, aber immer betonen sie bestimmte Aspekte, die gegenüber anderen und möglicherweise ebenfalls denkbaren Sichtweisen hervorgehoben werden sollen – oder sie verleugnen diese.

In kritischer Sicht können alternative Begriffe (ggf. auch früher übliche und jetzt „vergessene“) herangezogen und bevorzugt werden. Und nicht zuletzt kann es klärend sein, wenn *eine alternative Sichtweise mit einem neuen Begriff*

hervorgehoben wird. So etwas mag zunächst willkürlich konstruiert klingen und als gewollte Kreativität und vermeintliche Klugheit erscheinen, als dass es eine Sache verständlicher macht. Andererseits kann es problematisch sein, gängige Begriffe beizubehalten, ohne zu bemerken, dass sich ihre Bedeutung verändert hat. Was anders „begriffen“ werden soll, sollte auch anders „benannt“ werden (dürfen).

Zu denken ist in diesem Sinne an *„einheimisch“ gewordene Begriffe* der pädagogischen Reflexion, insbesondere an zentrale Konzepte wie „Bildung“, „Erziehung“ und „Sozialisation“. Sie werden teils positiv gefüllt, aber auch negativ gedeutet. Hier ist Klärung wünschenswert. Mögliche Neben-Bedeutungen können durchaus „verborgen und verdrängt“ sein (vgl. 4.3).

Gewünschtes

Wer pädagogische Prozesse verstehen will, sollte sich nicht allein auf „feststehende“ Fakten und vertraute Begriffe beziehen, sondern herausarbeiten, welche *Erwartungen und Hoffnungen* die Beteiligten und Betroffenen hegen bzw. welche Befürchtungen sie mit aktuellen Bedingungen und möglichen Entwicklungen verbinden. Wünsche und Vorschläge können so unterschiedlich sein, dass sie sich gegenseitig ausschließen. Und sie stoßen unter den etablierten und vertrauten Strukturen etc. an Grenzen vielfältiger Art. Manches sollte geändert, anderes sollte mehr oder weniger gewollt erhalten bleiben oder sogar verstärkt werden.

„Wirksam“ kann etwas auch oder gerade dann werden, wenn es „nur“ *„gewünscht oder gewollt“* wird. Das gelingt freilich nicht immer sofort und umfassend, aber es wird in Deutungen und Vorschläge einfließen. Ein Diskurs wird transparenter und besser handhabbar, wenn die Interaktionspartner offenlegen, welche Ziele sie für bedeutsam halten. Entscheidend ist dann, welche Erwartungen sich in der gesellschafts- und bildungspolitischen Auseinandersetzung durchsetzen (können).

Verborgenes und Verdrängtes

Zweifellos ist im Diskurs über pädagogische Prozesse nicht immer eindeutig zu erkennen, welche Intentionen verfolgt werden. Bedürfnisse, Ziele, aber auch Ängste und Sorgen können „verborgen oder verdrängt“ sein. Manche Zielsetzungen und Erwartungen können aus taktischen Gründen bewusst „verheimlicht“ werden, damit sie keinen Widerstand hervorrufen. Sie können aber auch unbewusst „verborgen“ sein, weil (noch) nicht über sie nachgedacht wurde. Sie können „verdrängt“ sein, weil sie nach sozial-ethischen Normen oder nach im Umfeld verbindlichen Regeln nicht als zulässig empfunden werden. Damit solche Wünsche nicht erkannt werden, können sie dadurch „verborgen“ werden, dass die betroffenen Normen besonders stark herausgestellt werden. Wenn z.B. ständig „Gleichheit“ oder „Augenhöhe“ gefordert wird,

soll dies möglicherweise verbergen, dass man sich gleichwohl Vorteile gegenüber anderen sichern will.

In theoretischen Deutungen der Schule kann deren „eigentliche“ Funktion als *„heimlicher Lehrplan“* kritisiert werden: Was offiziell in den „Lehrplänen“ etc. als Aufgaben formuliert wird, ist im Grunde weniger wichtig, denn die herrschenden Formen und Rituale sorgen – unabhängig oder gar trotz der schön klingenden Inhalte – dafür, dass die Nachwachsenden im Interesse der älteren Generationen übernehmen, was für den Erhalt des Bestehenden wichtig ist. Diese Einbindung in die etablierten Verhältnisse und deren Akzeptanz soll aber nicht durchschaubar werden, weil die engführende Funktion dieser Prozesse abgelehnt werden könnte.

Diese sechs Varianten der „Wirksamkeiten“ sollten nur ideal-typisch verstanden werden. Selten ist etwas für sich allein wirkmächtig. Die Unterscheidung soll dafür sensibel machen, dass jenseits voreiliger Wahrheits-Vermutungen und eingespielter Abläufe noch andere Prozesse wirksam sein können. In konkreten Situationen und vor allem unter Handlungsdruck wird man diese Dimensionen nicht immer geduldig und vollständig durchdenken und erörtern können, aber als prinzipielle Orientierung und als theoriebewusste Fragehaltung können sie hilfreich sein.

4.3 Pädagogische Grundbegriffe

Die unzähligen Vorschläge zur Klärung der „einheimischen“ Begriffe der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft können hier nicht referiert und diskutiert werden. Es wird vielmehr ein möglicherweise riskanter Ausweg aufgezeigt, der normativ kontroverse Beschreibungen zunächst vermeidet und offene Räume vorschlägt, in denen zu klärende Prozesse zunächst in ihrer Vielfalt ohne normative Wertung antinomie-sensibel (vgl. 4.1) beschrieben werden können. Erst wenn die situativen Wirksamkeiten in ihrer Vielfalt (einschließlich des „Gewünschten“ oder des „Verborgenen“ etc.) erkennbar geworden sind, kann im zieloffenen Diskurs differenzierend beraten werden, welche Entwicklungen sinnvoll sein können bzw. wichtig sein sollen.

„Pädagogik“

Der weite Begriff der *„Pädagogik“* wird überwiegend normativ aufgeladen verwendet im Sinne einer *wohlwollenden und ethisch anspruchsvollen Begleitung* der Heranwachsenden in deren wohlverstandenem Interesse. Andere kritisieren „das Pädagogische“ als das, was ältere Generationen mit mehr oder weniger „Macht“ mit den jüngeren anstellen, um diese von falschen Wegen abzuhalten bzw. auf den richtigen „Pfad der Tugend“ zu bringen. Dies müsse als „*un*-pädagogisch“ verstanden werden. – Der Streit zwischen solchen Positionierungen führt kaum über prinzipielle Abgrenzungen hinaus. – Als mögli-

che Klärung bietet es sich an, pädagogisch relevante Prozesse und Tätigkeiten zunächst nach *vier „Ebenen" zu unterscheiden*:
► (1.) „Pädagogik" als das, was in *täglicher Praxis* im Umgang zwischen Erwachsenen und Nachwachsenden geschieht; dies vollzieht sich meist intuitiv und ohne ausdrücklichen Blick auf bewusst geklärte und benannte Ziele;
► (2.) „Pädagogik" als *theorie-suchende und dann orientierende Deutung* solcher Praxis; dies bezieht sich häufig auf „klassisch" gewordene Autorinnen und Autoren und deren normative Ab- und Anleitungen;
► (3.) „Pädagogik" als *metatheoretische Prüfung* solcher Deutungen und Vorgaben; es geht um prinzipielle Erkenntnismöglichkeiten, um deren Probleme und Grenzen;
► (4.) „Pädagogik" als theoretisch reflektierende und methodisch fundierte „professionelle" Begleitung von Heranwachsenden.

In diesen vier Ebenen spielen vielfältig divergierende normative Orientierungen eine Rolle. Es ist aber wenig hilfreich, den Blick einzugrenzen auf das, was man positiv fordert bzw. negativ erwartet, und dies als „pädagogisch" oder „un-pädagogisch" zu deklarieren. Zunächst sollte *ein normativ offener Zugang* sensibel machen für die Vielfalt des tatsächlichen Geschehens und möglicherweise „antinomische" normativen Orientierungen. Zu reden wäre dann z.B. über pädagogische Professionalität nicht sogleich über zu fordernde Haltungen. Zunächst wäre anschaulich zu machen, was Menschen, die im Status einer Profession (also z.B. als Lehrende) mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, tatsächlich (im Sinne der Ebene 1) tun. Wie deuten sie ihr Tun selbst, wie begründen sie dies in theoretischen Kategorien und gelten solche Orientierungen untereinander als verbindlich?

Erst im zweiten Schritt sind dann konkrete Situationen und Prozesses danach zu beurteilen, welche *mehr oder weniger bewusste Zielorientierungen* dort wichtig sind bzw. als unwichtig gelten. Wer „pädagogisch" handelt, handeln soll oder handeln will, sollte also erst einmal für sich klären und anderen gegenüber kundtun, welche Ziele verfolgt werden sollen. Mit dem Begriff „pädagogisch" sollte also im theoretisch-analytischen Sinn zunächst lediglich ein Handlungsfeld bezeichnet werden. Diese Offenheit soll dazu anregen, Praxis antinomie-sensibel wahrzunehmen und dann begrifflich kommunizierbar zu machen, welche möglicherweise unterschiedliche Intentionen und Prozesse wirksam sind und wie mit ihnen konstruktiv umgegangen werden kann.

„Erziehung" – „Bildung" – „Sozialisation"

In diesem Sinne stellt sich die Frage, ob es im pädagogischen Handeln um „Erziehung" *oder* um „Bildung" gehen soll. Das wird häufig als grundsätzliche Alternative gesehen: „Erziehung" sei Indoktrination, Unterwerfung u.ä., während „Bildung" den Menschen aufrichte, zur vielseitigen Entfaltung seiner Kräfte beitrage und geradezu wiedergutmache, was erzieherisch angerichtet worden ist. – Häufig wird von „Erziehung *und* Bildung" oder in Bezug auf

Schule umgekehrt von „Bildung *und* Erziehung“ wie von einer scheinbar selbstverständlichen Verbindung geredet, ohne zu klären, was dabei mit dem „und“ gemeint sein soll: eine Ergänzung verschiedener Prozesse, deren alternative Abgrenzung oder eine verstärkende Reihung synonymer Begriffe.

Wer sich verständlich äußern will, muss im Grunde immer erklären, woran gedacht oder eben nicht gedacht werden soll. In theoretischen Diskussion, in der Literatur und in der öffentlichen Debatte werden diese Begriffe immer wieder (neu?) diskutiert. Dabei ergeben sich Überschneidungen und/oder Abgrenzungen.:

► *„Erziehung“* gilt einerseits als unerlässliche Bedingung für die befreiende Entfaltung der Persönlichkeit, während andere Erziehung als repressive Engführung der Heranwachsenden im Interesse der älteren Generation bzw. der Gesellschaft sehen.

► *„Bildung“* wird (bzw. wurde) gewertet als Beitrag zur Höherentwicklung der Menschheit, zur Entfaltung von Humanität und zur „allseitigen“ Entfaltung der Persönlichkeit, während es in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Chancen im Leistungswettbewerb und die Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit geht.

► *„Sozialisation“* wird einerseits kritisch gedeutet als Unterwerfung unter gesellschaftlich dominante („herrschende“) Verhältnisse, zum anderen als Prozess der individuellen Entfaltung in der aktiven Auseinandersetzung mit dem sozialen und kulturellen Kontext.

Diese drei Konzepte werden in vielen Aspekten *nahezu deckungsgleich verwendet*. Häufig wird „Erziehung“ als der Versuch Erwachsener verstanden, auf die Heranwachsenden mit ihren eigenen Zielen einzuwirken, während „Bildung“ letztlich nur als Eigentätigkeit einer „*sich* bildenden“ Person für möglich erachtet wird. – Diese Gegenüberstellung blendet aus, dass die Entwicklung einer Persönlichkeit nur als ein *Wechselspiel zwischen Anregung und Aneignung* zustandekommen und gelingen kann. Immer ist eine Wirkung davon abhängig, ob und in welcher Form Personen sich auf das einlassen (wollen), was ihnen im sozialen und kulturellen Umfeld angeboten oder nahegebracht wird. In pädagogisch relevanten Prozessen geht es immer um ein komplexes Wechselspiel zwischen individuell-subjekthaften Aktivitäten und sozial-kulturellen Einflüssen.

Die drei Begriffe sind also im Grunde *thematisch gar nicht sinnvoll trennbar*. So ist Erziehung – in welchem Verständnis auch immer – nur im Kontext kultureller Anregungen (also „bildend“) möglich. Wenn Bildung als aktive Auseinandersetzung mit Kultur entstehen soll, dann muss diese dem „sich bildenden“ Subjekt in anregender Weise (also „erzieherisch“) nahegebracht werden. Der gesellschaftliche Kontext hat erst dann wirksamen Einfluss, wenn Personen oder Gruppen sich bewusst darauf einlassen bzw. sich nicht verweigern.

Angesichts dieser Situation *wäre ein übergreifender Begriff wünschenswert*, unter dem man diese Vielfalt sinnvoll strukturieren kann. Er sollte sowohl weit als auch normativ offen sein. Es gibt aber in der pädagogischen Diskussion – so weit ich sehe – keinen Begriff, der dem ohne Vorbehalt und ohne erneute Einschränkungen gerecht würde. Als Alternative wären „Entwicklung" und „Lernen" denkbar. Sie würden zwar die genannten Felder thematisch ansprechen, könnten aber die Intentionalität und die Tätigkeit der Erziehenden nicht erfassen. Vielleicht wäre *„Edukation"* als übergreifender, alternativer Begriff geeignet. Er wäre ungewohnt und könnte auf eine erweiterte Bedeutung aufmerksam machen. Gelegentlich werden in der Diskussion Begriffe wie „Educational Change" wie selbstverständlich verwendet. „Education" wäre zudem an die international gebräuchliche Begrifflichkeit anschlussfähig(er). Er ist in der deutschen Diskussion (noch) nicht vertraut. Damit ist angedeutet, worauf dieser begriffliche Exkurs hinausläuft:

Der Begriff *„Erziehung"* bezieht sich auf ein vergleichsweise *breites Spektrum* der Aspekte an, die angesprochen werden sollen. Es geht um Tätigkeiten (das „Erziehen"), aber auch um das, was bewirkt wird (das „Erzogenwerden" und „Erzogen-sein"). Dem weiteren Begriff ist auch zuzuordnen, wenn die Entwicklung von Persönlichkeiten angeregt werden soll durch den Umgang mit „Kultur", also das „Bilden" und „Gebildet-werden. Und auch die Einflüsse und Einwirkungen des gesellschaftlichen Umfeldes lassen sich zuordnen, wenn „Erziehung" nicht verengt gefasst wird.

Die Entscheidung für „Erziehung" als übergreifenden Begriff rückt ins Zentrum der Überlegungen, was in der „*Erziehung*swissenschaft" als *Wissenschaft von der Erziehung* bearbeitet werden soll (ohne dass das Nachdenken über „Erziehung" nur als Aufgabe der Wissenschaft reklamiert werden soll). Und nicht zuletzt wird die deutsche Diskussion über pädagogische Prozesse im globalen Diskurs leichter anschlussfähig, wenn sie ihren traditionellen Sonderweg der „Bildung" dem zu- und unterordnet, was international als „Education" verhandelt wird (wobei ja selbstverständlich und ähnlich anspruchsvoll auch über das geredet wird, was die Deutschen mit „Bildung" besonders herausheben zu müssen meinen).

Mit *„Erziehung"* sollen also in thematisch übergreifender Sicht *alle Aspekte* angesprochen werden, die *in irgendeiner Weise in der Entwicklung einer Persönlichkeit bedeutsam* sind – unabhängig davon, ob dies unbewusst Einfluss hat oder intentional geleitet ist. *„Bildung"* ist dabei nicht als Gegensatz oder als lediglich als geduldeter Begleiter der Erziehung zu verstehen, sondern als ein wesentlicher Beitrag. *Bildung* ist deshalb zu verstehen *als „Erziehung im Medium der Kultur"*. In ähnlicher Weise ist *Sozialisation* zu verstehen als *„Erziehung im Medium der Gesellschaft"*. Wenn aufgezeigt ist, in welchen „Feldern" pädagogisch relevante Prozesse zu beobachten und zu bedenken sind, dann sollen im nächsten Schritt sowohl verborgene oder unbewusste Ein-

flüsse wie auch intentional geleitete Versuche des Einwirkens und nicht zuletzt die Bemühungen der Zu-erziehenden als „Selbst-Erziehung“ gedeutet werden.

#? oben einarbeiten? Es ist also nicht zu fragen, *ob* es um „Erziehung“ (in negativer oder positiver Deutung) geht, sondern, *was* alles in der Entwicklung einer Persönlichkeit Einfluss hat bzw. einwirken soll. Erst in den jeweils zu untersuchenden Situationen ist zu fragen, ob bzw. unter welchen normativ intentionalen Gesichtspunkten dies geschieht. Erst dann ist zu beurteilen, welche förderliche oder problematische Bedeutung die verschiedenen Wirksamkeiten in der Entwicklung der Persönlichkeiten haben (können) und wie ggf. darauf regiert werden soll. Statt sich voreilig zu orientieren an eindeutig als richtig erscheinenden Lösungen und beobachtete Prozesse unter solchen Leitlinien zu kritisieren, sollte eine „Auszeit“ genommen werden, damit das Gefüge der möglichen Wirkungen geduldig betrachtet und beraten werden kann.

4.4 Erziehung und Gesellschaft

Wie kann man in der pädagogischen Reflexion damit umgehen, dass erzieherische Prozesse unbewusst und ungewollt beeinflusst werden von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen? In „pädagogisch“ gemeinter Argumentation wird dies häufig mit Bedauern festgestellt und als *„un-pädagogisch“ abgelehnt*: Gesellschaftliche Einflüsse stünden der „autonomen“ Entwicklung der Persönlichkeit als Zwang entgegen und müssten deshalb so weit wie möglich ferngehalten oder gegenwirkend vermieden werden.

Das ist im Sinne einer antinomie-sensiblen Betrachtung allenfalls vordergründig: Zum einen werden Erziehende den Kindern und Jugendlichen nicht verweigern können, sich *auf eben diese Welt vorzubereiten*, in die sie geworfen wurden und die ihnen als „gegeben“ entgegentritt. Sie werden sich etablierten Normen und Erwartungen weder einfach entziehen oder verweigern können. Und es ist eben auch diese Lebenswelt, die mit ihrer über Generationen entfalteten Kultur viele Möglichkeiten des Austauschs und eigener Aktivitäten eröffnet. Vieles prägt sich unbewusst tief im Gehirn ein. Und es ist psycho-emotional attraktiv, die vielfältigen Anregungen als Dispositionen zu speichern und als solche wieder über sie verfügen zu können. „Aha-Erlebnisse“ und ein „Ich kann das!“ sind positiv umformt und laden dazu ein, vielfach wiederholt und trainiert zu werden. Heranwachsende sind dem so lange mehr oder weniger ausgeliefert, wie sie dies noch nicht kritisch durchschauen können.

Deshalb ist es eine spezifische Aufgabe der Erziehung zu prüfen, wie *ungewollte oder hingenommene Einflüsse* die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen können und wie dies im Interesse der Heranwachsenden zu beurteilen ist. Das mag wegen des „verborgenen“ und nun einmal „gewordenen“ Charakters solcher Einflüsse schwierig sein, aber gerade deshalb ist es um so wichtiger. Es ist allerdings nicht immer erkennbar, wer oder was dabei mit welcher Intention „gestaltet“ hat und wie „gewünscht“ diese Einflüsse sind. Zu man-

chen Versprechungen können Einstellungen entstehen, die man problematisch findet, deren Wohltaten aber dennoch gern mitgenommen werden.

Die Bildungspolitik und die Schule unterstützen solche Haltungen: Sie versprechen, *dass es sich „auszahlt"*, sich um *möglichst viel „Bildung"* bzw. die damit verbundenen Berechtigungen zu bemühen. Das ist freilich nicht der „Bildung" als solcher geschuldet, sondern Folge und Ausdruck ihrer Instrumentalisierung zur *Erhaltung des sozio-ökonomischen Wettbewerb-Systems*. Es ist deshalb im Grunde nicht verwunderlich, dass die viel beklagte soziale Selektivität kaum an Bedeutung verliert und sogar eher noch stärker wird.

Pädagogisches Denken und Handeln geraten damit in *ein Dilemma*: Sie können solche Verhältnisse und deren Einfluss zwar nach ideell wohlmeinenden Leitideen kritisieren, bewegen sich damit aber jenseits (bzw. oberhalb) praktischer Möglichkeiten. Sie erzeugen allenfalls vorübergehend ein schlechtes Gewissen. Gleichwohl ist in pädagogisch verantwortlicher Reflexion zu klären, wie die Erziehung mit dieser Problematik umgeht. Will sie diese überhaupt zur Kenntnis nehmen oder sind ihre Akteure selbst so vereinnahmt, dass sie dies nicht wahrnehmen (wollen)?

Konkret wird dies erkennbar, wenn man danach fragt, mit welcher Deutung und Erwartung Prozesse des Lernens *„begriffen und benannt" werden*. Wie wird über „Bildung" nachgedacht, geredet und praktisch gehandelt? Soll vor allem gezielt vorbereitet werden auf die nächste Klausur – verbunden mit der Erwartung bzw. Drohung, dass zwischen erfolgreich und erfolgsarm unterschieden wird? Was wird dann – quasi nebenbei – als Bild der Gesellschaft vermittelt und bestärkt? Oder soll es darum gehen, dass Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit Kultur erkennen und verstehen, was ihnen persönlich an dieser Welt wichtig ist? Sie können sich gegenüber der gesellschaftlichen Realität verschließen, diese aber durch eine Verweigerung ungewollt verstetigen. Prinzipiell bleibt es also wichtig, dass die Heranwachsenden mit den bestehenden Verhältnissen bekannt gemacht werden, dass sie *aber kritisch prüfen können* sollen, ob diese beobachteten Verhältnisse dem entsprechen, was als Ideal der „Humanität" u.Ä. verkündet wird.

Solche Ideale sind durchaus in dem enthalten, was als *Selbstverständnis einer (demokratisch entwickelten) Gesellschaft* deklariert wird. Erziehung kann und sollte sich ausdrücklich darauf beziehen. Problematisch ist allerdings, dass die Gesellschaft keineswegs eindeutige Botschaften sendet: Sie verspricht z.B., dass sich alle Individuen frei entfalten können, fordert aber zugleich, dass sie sich am Gemeinwohl orientieren. Sie sollen erkennen, dass ihre eigenen Entfaltungs-Möglichkeiten durch gesellschaftlich akzeptierte Normen gesichert werden müssen und dass deshalb nicht alle eigenen Wünsche durchgesetzt werden können. Individuelle Entfaltung ist umso mehr bzw. erst dann zu verwirklichen, wenn die Gesellschaft größtmögliche Freiräume für alle sichert. Dazu müssen alle beitragen. Andererseits darf die Gesellschaft

die individuelle Entfaltung nicht mehr einschränken, als es der Gemeinsinn erfordert.

In dieser „dialektischen" Wechselwirkung ist das im Teil B entwickelte Konzept der „eigenen und gemeinsamen Lernarbeit" zu sehen: Die Lernenden sollen in Kompetenz-Profilen ihre je eigenen Fähigkeiten erarbeiten und diese in die gemeinsame Arbeit der Gruppe einbringen. Die Gruppe erwartet ihrerseits, dass ihre Mitglieder die ihnen möglichen Kompetenzen zielstrebig erarbeiten und zuverlässig über sie verfügen wollen.

4.5 Felder der Persönlichkeits-Entwicklung

Wenn die Pädagogik in erzieherischer Verantwortung alles in den Blick nehmen soll, was in irgendeiner Weise in der Entwicklung von Heranwachsenden eine Rolle spielt (bzw. spielen kann oder sollte), dann ist zu klären, *wie dies systematisch und thematisch strukturiert werden kann*. Zu diesen Fragen werden folgende Aspekte erörtert: Zunächst wird begründet, warum „Persönlichkeit" als Leitbegriff verwendet werden soll. Darauf bezieht sich dann ein Vorschlag zur Unterscheidung von fünf „Feldern", in denen sich eine Persönlichkeit entfalten kann. Darauf bezogen ist zu klären, was dabei als „Lernen" zu verstehen ist, um anschließend vier „Formen" der Erziehung zu unterscheiden, die in zwei Varianten als „Einflüsse", als intentionales „Einwirken" und nicht zuletzt als „Selbst-Erziehung" der Heranwachsenden wirksam sind. Solche Ansätze werden auch hier zunächst normativ offen betrachtet, damit zunächst alle möglicherweise relevanten Prozesse bedacht werden können.

Zum Begriff der „Persönlichkeit"

Prinzipiell wird man sich vermutlich darauf verständigen können, dass Heranwachsende im Sinne der „Menschenwürde" das Recht haben, sich so vielfältig und so weit wie möglich zu entfalten und sich *mit einem eigenen Profil in das kulturelle und soziale Leben der Gemeinschaft einzubringen*. Es ist allerdings – wie bei anderen pädagogisch relevanten Begriffen – schwierig, dies mit einem Begriff eindeutig zu fassen und dabei voreilige normative Engführungen zu vermeiden. Alle denkbaren Begriffe werden mehr oder weniger weit und zum Teil mit gegensätzlichen Wertungen verwendet: „Der Mensch" ist zum einen „die Krone der Schöpfung", aber eben auch „nur ein Mensch"; ein Individuum ist „einzigartig", aber auch in der Gemeinschaft isoliert. Die Begriffe „Person" oder „Personalität" könnten relativ wertfrei verstanden werden, sie würden aber kaum Entwicklungs-Perspektiven ansprechen. Auch der Begriff „Subjekt" ist zwiespältig zwischen sozio-kultureller Prägung (im Wortsinn des „Unterworfen-seins") und autonomer und womöglich eigensinniger Aktivität.

Ohne es eindeutig und zwingend begründen zu können, werden im Folgenden die Begriffe *„Persönlichkeit"* und *„Persönlichkeits-Entwicklung"* favorisiert. Im Alltag wird mit „Persönlichkeit" tendenziell eine besondere Wert-

schätzung ausgedrückt (eine Persönlichkeit ist mehr als eine Person). Aber eben damit kann im Sinne der Menschenwürde angesprochen werden, dass allen Heranwachsenden mit ihren besonderen Eigenheiten eine unvoreingenommene „Wahrnehmung" und „Anerkennung" zusteht – und zwar prinzipiell ohne eine Bindung an vorab generell gesetzte Kriterien.

Eine „Persönlichkeit" ist dabei in doppelter Perspektive zu verstehen: zum einen in ihren *individuellen Besonderheiten* und Bezügen zur Kultur und zum anderen in ihren wechselseitigen *Beziehungen mit anderen Personen*.* Unter dieser Vorgabe wird im Folgenden ausdrücklich nicht das (Ideal-)Bild einer „entfalteten" Persönlichkeit verwendet. Vielmehr wird es als Leitbild verstanden, dass sich Persönlichkeiten mit je eigenen Besonderheiten entwickeln können sollen. Wie sie dies tun, soll *zunächst so wertoffen wie möglich* in ihrer Vielfalt beobachtet und begrifflich zu fassen versucht werden. Erst dann sollen im Rahmen einer „pädagogischen Diskurs-Kultur" (vgl. 3.1) Wertungen und ggf. Konsequenzen ins Spiel kommen.

Um solche Entwicklungen differenzierend wahrnehmen und sich begrifflich darüber verständigen zu können, *sollen fünf „Felder" unterschieden werden*: die Körperlichkeit, die Emotionalität, kognitive Kompetenzen, sozialethische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit. Dies ist freilich nur in analytisch-systematischer Absicht zu verstehen. Die vielfältigen Wechselwirkungen sollen nicht ignoriert werden. Alle Felder sind für die Entwicklung der Persönlichkeit bedeutsam.

Körperlichkeit

Die Beziehung zum eigenen Körper und der Umgang mit ihm ist als physische Grundlage des Selbstbilds bedeutsam. Dabei spielen die mit den Genen „gegebenen" Dispositionen eine erhebliche Rolle. An äußeren Merkmalen des Körpers (Größe, Hautfarbe und nicht zuletzt Merkmale der Geschlechtlichkeit) ist zunächst einmal nicht viel zu ändern. Man muss lernen, damit umzugehen und sich mit seiner Körperlichkeit zu identifizieren. Gleichwohl ist es für das Selbstwertgefühl wichtig, seinen Körper zu erkunden und so weit wie möglich mit ihm zu experimentieren, um zu erfahren, was mit ihm möglich ist bzw. wo seine Grenzen „gegeben" sind. Dabei kommt rasch die Frage ins Spiel, wie die eigene Körperlichkeit und dessen Gestaltung auf andere Menschen wirken. Rasch wird dann mehr oder weniger wirksam, was im Umfeld an möglichen Alternativen oder modischen Erwartungen auf die Person eindringt bzw. medial-ästhetisch mit Macht eindringen will. Die Vielfalt solcher Erfahrungen

* Wenn man (in pädagogischer Perspektive) das Moment der Aktivität (der *„Arbeit"*) hervorheben will (vgl. 3.4), könnte man konsequenterweise statt von Persönlichkeits-*Entwicklung* von Persönlichkeits-*Erziehung* reden. Noch konsequenter wäre der Begriff „Persönlichkeits-*Arbeit"*, aber dann müsste gewährleistet sein, dass es nicht (nur) um pädagogische Arbeit eines Erziehenden *an* der Persönlichkeit eines anderen geht, sondern (auch) um die Arbeit eines Heranwachsenden an der eigenen Persönlichkeit.

bzw. Einflüsse ist anregend, sie kann aber auch irritieren und das Selbstverständnis herausfordern. Insofern ist schon der Umgang mit Körperlichkeit als ein antinomisch vielfältiger Prozess zu verstehen, der so weit wie möglich konstruktiv bearbeitet werden sollte, bis er in einem „Ich bin wie ich bin – und das ist gut so!“ Ausdruck findet.

Emotionalität

Für die Entwicklung einer Persönlichkeit ist das Erleben der eigenen Emotionalität sehr bedeutsam. Heranwachsende entwickeln sich in den Merkmalen ihrer „Persönlichkeit“ in je eigenem Profil und in *unterschiedlich ausgeprägten Merkmalen*: Sie sind körperlich stärker oder eher zärtlich, emotional expressiv oder zurückhaltend, intellektuell früher oder später entwickelt, mehr oder weniger an sozial-ethischen Haltungen orientiert und nach ästhetischen Kriterien unterschiedlich achtsam. Aus solcher Unterschiedlichkeit können sich mehr oder weniger positive, aber freilich auch problematische Wirkungen ergeben.

Bei Emotionalität geht es weitgehend um „verborgene“ Dispositionen, die sich aber „emotional-affektiv“ im Verhalten äußern können. Dabei sind jeweils *nur situativ dominante Ausprägung erkennbar*, während das ganze Spektrum emotionaler Dispositionen in seiner mehr oder weniger starken Widersprüchlichkeit verborgen bleibt. Manches ist als stabile Gefühlslage durchgängig präsent (z.B. mehr oder weniger positiv-frohgesinnt oder negativ-missmutig zu sein) und Emotionen werden mehr oder weniger introvertiert-zurückhaltend oder extrovertiert-offensiv präsentiert. Emotionalität ist einerseits relativ überdauernd etabliert, andererseits aber situativ variabel wie auch subjekthaft steuerbar. Warum es sich bei jedem einzelnen Menschen so oder anders verhält, ist im Grunde nicht erkennbar. Vermutlich ist dies zu einem erheblichen Teil Folge von Lernprozessen, in denen sich emotionale Erlebnisse dauerhaft als Dispositionen etabliert haben.

Kognitive Kompetenzen

Der Begriff der „Kompetenz“ ist seit seiner (Wieder-)Entdeckung im Zusammenhang mit den enttäuschenden PISA-Leistungsstudien heftig umstritten: Er sei nicht fassbar, er sei inhaltsleer und ignoriere (oder „zerstöre“ gar) den Erwerb von Wissen. Mit einer konsequenten Kompetenzorientierung sollte aber gerade die Verkürzung auf Wissen und dessen Prüfung überwunden werden, denn Wissen werde erst dann für die Entfaltung der Persönlichkeit (also auch für ihre „Bildung“) bedeutsam, wenn es für tiefergehende Reflexionen und weiterführende Anwendungen verfügbar ist. – Solche gegensätzlichen Deutungen lassen sich aufheben, wenn man sie als Pole in einem Spannungsverhältnis versteht und als Wechselspiel bewusst macht. *Wissen und Kompetenz gehören zusammen*; sie sind jeweils ohne das andere nicht sinnvoll. Als Formel lässt es sich so zuspitzen: Wissen ohne Kompetenz ist blind, Kompetenz ohne Wissen

ist leer. Wissen ist als Medium des Kompetenz-Erwerbs zu verstehen. Am Ende ist Kompetenz das, was übrig bleibt, wenn man das zugrunde gelegte Wissen verarbeitet hat – und wieder vergessen kann. Es wird dann aber relativ leicht gelingen, sowohl die Kompetenz auf neue Themen anzuwenden wie auch das früher erworbene Wissen zu erinnern.

Sozial-ethische Haltungen

Wenn bzw. damit Persönlichkeiten sich unterschiedlich entfalten, ist ihr Zusammenleben angewiesen auf Normen und Wertvorstellungen, die weithin als verbindlich anerkannt werden und dem Denken und Verhalten Orientierung geben. Ältere Generationen haben schon immer geklagt über den „Verfall der Sitten" und verlangt, *dass Normen (wieder) verbindlicher werden*. Angesichts der lokalen und globalen Probleme, die sich beschleunigt zuspitzen, deutet sich hier allerdings *eine Umkehrung* an: Die jüngere Generation macht (etwa bei „Friday for Future" und ähnlichen Aktionen) der älteren zum Vorwurf, durch ihr Denken und Verhalten die Zukunft kommender Generationen und überhaupt der Menschheit auf diesem Planeten zu gefährden. Insgesamt ist also ein *Überdenken der sozial-ethischen Haltungen wichtig geworden*.

Was damit konkret gemeint wird, ist allerdings durch erhebliche Differenzen und Widersprüche und nicht zuletzt durch *heftige Auseinandersetzungen* gekennzeichnet. Dabei wird oft vergessen oder „verdrängt", dass z.B. die Freiheit der „Individuen" sich überhaupt erst im *Kontext einer solidarischen Gemeinschaft* entfalten kann. Dazu gehören neben deren Kultur nicht zuletzt auch deren Fürsorgesysteme. Die sind aber von ethischen Normen getragen, die immer wieder neu gefestigt und auf aktuelle Veränderungen hin konkretisiert werden müssen. Alle Angehörigen einer Gemeinschaft und der Gesellschaft insgesamt sind darin aktiv und/oder passiv eingebunden und dürfen sich dem – nicht zuletzt auch in ihrem eigenen Interesse – nicht entziehen.

Ästhetische Achtsamkeit

Der Begriff des „Ästhetischen" wird im engeren und traditionellen Sinne auf „das Gute" und insbesondere „das Schöne" bezogen, das positive Empfindungen als ästhetischen Genuss auslöst. Hier soll der Begriff „ästhetisch" im weiteren Wortsinn verwendet werden als (zunächst wertneutrale) Wahrnehmung und Empfindung. Dies ist nicht nur subjekthaft bedeutsam, sondern auch im Umgang mit anderen. Der Zusatz „Achtsamkeit" soll auf die *sozial-interaktiv doppelte Bedeutung* aufmerksam machen: Wie stelle ich mich gegenüber anderen dar, wie möchte ich wahrgenommen werden? Und wie nehme ich die anderen wahr, wie gehe ich mit diesen Eindrücken um und wie reagiere ich meinerseits darauf? Diese Dimension der Persönlichkeit steht mit den anderen Feldern in Beziehung: mit der Körperlichkeit (Pflege und Kleidung etc.), mit der Emotionalität (Stärke und Ausdrucksformen des Empfindens), mit der

Kognition (relevante Kompetenzen) und mit sozial-ethischen Haltungen (verantwortlicher Umgang).

Mit diesen „Feldern“ ist das Spektrum aufgezeigt, in dem sich eine „Persönlichkeit“ entwickelt. Sie alle sollten bei pädagogisch-erzieherischen Überlegungen bedacht werden. Aber wie sind Prozesse der Entwicklung zu verstehen und ggf. zu beeinflussen?

4.6 „Dispositionalität“ und „Lernen“

Persönlichkeits-Entwicklung ist als Prozess in den genannten Feldern nur teilweise eindeutig zu durchschauen. Immer wieder wird man von spontanen Sprüngen überrascht. Oft sind erzieherische Versuche nicht so oder ganz anders wirksam, als man es erwartet hat. Positive Erwartungen beruhen traditionell auf dem Konzept der „Bildsamkeit“ des Menschen. Er sei zu positiven Entwicklungen befähigt, die durch Erziehung in anspruchsvoller Orientierung zu Höherem geführt werden sollen. Solche Zuversicht wird in der alltäglichen Praxis nicht immer bestätigt. Die „Verhältnisse“ sind oft nicht förderlich oder gegenwirkend oder die Zu-erziehenden spielen nicht mit.

Zu einem vertiefenden Verständnis solcher Irritationen soll das theoretische Konzept der *„Dispositionen“* bzw. der *„Dispositionalität“* beitragen. Damit sollen – wie zuvor bei anderen Konzepten ohne vorgängige normative Bindung – pädagogisch bedeutsame Prozesse in ihrer *Dynamik transparent und bearbeitbar werden*. Dann kann auch das „Lernen“ differenzierender verstanden werden. Zu fragen ist u.a., ob und wie dauerhaft welche neuen Impulse gelernt werden und wie stark sie sich ggf. gegen weniger erwünschte Verknüpfungen durchsetzen können. Wie können sich bestimmte Dispositionen im Gefüge konkurrierender Möglichkeiten behaupten?

In der pädagogischen Terminologie ist der Begriff der „Dispositionen“ bisher nicht „einheimisch“ geworden. In der Psychologie ist er vertraut und bezeichnet dort die dem Menschen qua Geburt verfügbaren bzw. durch Lernen und Erfahrung *verfügbar gewordenen Verhaltensbereitschaften*. Die Struktur dieser Möglichkeiten ist bei jedem Menschen anders, aber jeweils relativ stabil.

Dispositionen werden vorab nicht mit guten oder schlechten Wertungen verbunden, sie sind lediglich eine physisch-psychische Dimension, die beim Menschen stärker ausgeprägt ist als bei Tieren. Deshalb bietet sich dieser Begriff für pädagogische Fragestellungen an. Er ist offener als der Begriff der „Bildung“ und spricht nicht nur jene Merkmale einer Persönlichkeit an, die intentional begrüßt und in guter Absicht gefördert werden sollen. Der Blick weitet sich auf Einflüsse, die ohne ausdrückliche Intention „verborgen“ oder „verdrängt“ sind und möglicherweise einer gedeihlichen Entwicklung der Heranwachsenden zuwiderlaufen können.

Dispositionalität ist folglich *etwas anderes als* das, was in der pädagogischen Tradition als *„Bildsamkeit“* verstanden wird. Während es dort um Fähigkeiten geht, die den Menschen zu einer normativ orientierten Höherentwicklung anleiten sollen, können Dispositionen sowohl „positiv“ und „wertvoll“ sein wie auch „negativ“ und geradezu „böse“. Welche intentionale Bedeutung Dispositionen in der individuellen und sozialen Entwicklung einer Persönlichkeit haben, kann sich erst in konkreten Situationen erweisen. Sie können sowohl „eng-führend“ eingrenzen wie auch „frei-lassend“ herausfordern. Antinomie-sensible Deutungen können dies aufklären und pädagogisch-erzieherische Möglichkeiten, aber auch Grenzen aufzeigen.

„Dispositionalität“ ist in *gegenläufigen Prozessen bedeutsam*: in der Entwicklung der Dispositionen und in deren aktualisierten Wirkungen. Dispositionalität ermöglicht sozusagen das Lernen von außen nach innen und sie eröffnet von innen heraus Möglichkeiten des Handelns – beides allerdings in begrenzter Weise, denn nicht alle Dispositionen werden ausdrücklich gelernt und nicht immer kann Handeln bewusst gesteuert werden. Dispositionen entstehen im Gehirn als neuronale Vernetzungen zum großen Teil ohne willentliche Begleitung (ohne dass dieser Anteil eindeutig bestimmt werden könnte). Das Gehirn „lernt“ sozusagen ständig, wobei situative und emotionale Konstellationen bedeutsam sind. Gleichwohl lässt sich die Entwicklung auch zielorientiert durch bewusstes Lernen beeinflussen.

Aber leider funktioniert das nicht immer. Anspruchsvolle Dispositionen entstehen nicht nebenbei, sondern erst in *Bemühungen, die dem Gehirn signalisieren*, dass es etwas dauerhaft lernen soll. Häufig können dem aber Dispositionen im Wege stehen, die bereits mehr oder weniger fest verankert sind. Diese können zudem in sich widersprüchlich sein: Was dem einen willkommen ist, kann anderen zuwider sein. Und das ist nicht immer steuerbar, zumal die jeweils beteiligten Wirksamkeiten nur vermutet werden können.

Es ist deshalb sinnvoll, Lernen in einem weiten Spektrum zu verstehen und neben dem angeleiteten und gewollten Bemühen auch die weniger bewussten und wenig steuerbaren Prozesse zu bedenken. Zu denken ist dabei insbesondere an mögliche oder wahrscheinliche Einflüsse des sozialen und kulturellen Umfelds. Diese können für die Entwicklung der Persönlichkeit produktiv und anregend sein, aber auch problematisch.

Ebenso wenig durchschaubar und nur begrenzt kontrollierbar wie das unbewusste Lernen sind die *Wirkungen*, mit denen Dispositionen das Denken und Handeln beeinflussen. Zum Glück werden die weitaus meisten im Alltag erforderlichen Dispositionen automatisch aktiviert. Manche werden situativ aktiviert, ohne dass dies bewusst erlebt wird oder gesteuert werden muss. Manches kann als „geworden“ hingenommen werden. Das schließt nicht aus, dass nach sozial-ethischer Orientierung oder in ästhetischer Achtsamkeit versucht wird, dem gegenzuwirken, was nicht erwünscht ist. Das wird dann zur Aufgabe

erzieherischer Bemühungen und nicht zuletzt der „Selbst-Erziehung“. In diesem Sinn hat Lernen als „Arbeit“ (vgl. 3.4) eine wichtige Aufgabe.

Im folgenden Kapitel geht es um die Frage, was auf diese Entwicklung Einfluss nimmt, was als Einwirken versucht wird, und schließlich, was die Zuerziehenden dazu beitragen (können).

4.7 Formen der Erziehung

Der Vorschlag, den Begriff der „Erziehung“ normativ neutral zu fassen, soll dessen häufig im positiven und/oder im negativen Sinn vertretene Engführung vermeiden und eine in den Zielsetzungen offene Analyse ermöglichen. In diesem Sinne werden im Folgenden – wiederum neutral gedacht – vier „Formen“ des Geschehens benannt: verborgene Einflüsse, intentional gestaltete Einflüsse, Versuche des intentional leitenden Einwirkens und die Selbst-Erziehung der Heranwachsenden.

Verborgene Einflüsse

Als „verborgen“ ist zu verstehen, was als „gegebene“ und/oder „gewordene“ *gesellschaftliche, institutionelle bzw. situative Verhältnisse* auf die nachwachsende Generation Einfluss hat, ohne dass dies ausdrücklich „gewollt“ wurde oder „gewollt“ wird. Dabei lösen emotionale und ästhetische Eindrücke nachhaltige Empfindungen aus und vereinnahmen insbesondere junge Menschen, wenn deren Wertempfinden noch nicht kritisch ausgeprägt ist. Auf solche Prozesse aufmerksam geworden ist die pädagogische Reflexion durch die kritische Sozialisations- und Gesellschaftstheorie. Diese zeigte auf, dass *mögliche oder tatsächliche autoritär-repressive Verhältnisse* nicht transparent gemacht werden (dürfen), wenn die Akzeptanz der Gesellschaftsmitglieder nicht gefährdet werden soll. Auch eingespielte und selbstverständlich gewordene Rituale sind den Beteiligten oft gar nicht mehr als „gestaltete“ Formen bewusst. Deshalb sollte im pädagogischen Diskurs auch nach solchen Einflüssen gefragt werden, um sie gegebenenfalls infrage stellen zu können. Solche Einflüsse (wie z.B. Formen des Umgangs miteinander) können aber *durchaus positiv und wünschenswert* sein, sodass man sie beibehalten, bewusst gestalten und verstärken möchte. Eine diskursive Klärung wird dann herausgefordert, wenn eine antinomie-sensible Deutung bei selbstverständlich gewordenen Prozessen (wie z.B. Ritualen) mögliche Probleme aufzeigt.

Intentional gestaltete Einflüsse

In ihrer Lebenswelt können Heranwachsende auch dadurch beeinflusst werden, dass Erziehende den Lebensraum *bewusst gestalten, ohne die erhoffte Wirkung ausdrücklich zu benennen*. Das kann angebracht und gerechtfertigt sein, wenn die erhofften Einflüsse jüngeren Adressaten (noch) nicht verständlich zu machen sind. Pädagogisch problematisch wird dies allerdings, wenn

die intendierten Wirkungen den Zu-erziehenden gegenüber verheimlicht werden, weil man befürchtet, dass diese nicht einverstanden sein würden, sich kritisch dagegen verwahren oder sich im Verhalten verweigern könnten.

Prinzipiell ist es gar nicht zu vermeiden, dass die *Umwelt der Heranwachsenden* auf deren Dispositionen *Einfluss* hat. Es macht aber einen Unterschied, ob solche Einflüsse unbedacht, womöglich ungewollt hingenommen werden oder aber Kritik auslösen. Es ist zu prüfen, ob die gestaltete Umgebung im Sinne der erwünschten Persönlichkeits-Entwicklung zielführend sein wird oder ob möglicherweise (auch) etwas ganz anderes entstehen kann. Spätestens dann ist zu klären, wie man damit umgehen will. Wenn Kinder und Jugendliche zu selbstbewussten Persönlichkeiten werden sollen, dann können „gestaltete Einflüsse“ mit verheimlichten Erwartungen nicht der pädagogischen Weisheit letzter Schluss sein.

Intentional leitendes Einwirken

In einem anspruchsvolleren Verständnis von „Erziehung“ sollten die Intentionen der Erziehenden so transparent sein, dass sie *in einer offenen „Kommunikation“ nachvollzogen, ausgehandelt und auch verändert* werden können. Wenn dieser Austausch (wechselseitiger) Erwartungen und/oder unterschiedlicher Bedürfnisse und Erfahrungen etc. transparent wird, dann sind in der Regel durchaus *Differenzen und ggf. Konflikte* zwischen Älteren und Jüngeren zu erwarten. Solche Polarisierungen können in taktischer Weise sinnvoll erscheinen, wenn besonders wichtig bewertete Vorstellungen gegenüber den anderen durchgesetzt werden sollen. In antinomie-sensibler Offenheit kann in einer konstruktiven „Diskurs-Kultur“ bewusst werden, dass die von verschiedenen Seiten vorgetragenen Forderungen sich nicht unbedingt ausschließen oder Motive enthalten, über die man sich verständigen könnte.

Mit der Formel *„leitendes Einwirken“* soll betont werden, dass erzieherisches Handeln *nicht als einseitige „Führung“, aber auch nicht als beliebiges „Laissez fair“* verstanden werden sollte. Beides würde entmündigen: Das eine würde die eigenständige Entfaltung beschränken, das andere sie nicht herausfordern. Zwischen diesen Extremen ist so sensibel wie konsequent immer wieder das richtige Verhältnis zu suchen. Es geht um Orientierung, um Anregungen, um thematische Anleitung, um Motivieren etc., aber auch um Kritik und die Prüfung der erworbenen Kompetenzen. Dazu brauchen Erziehende eine Idee, was die Zu-erziehenden zur nächsten Stufe ihrer Entwicklung voranbringen könnte. Dies soll ihnen als Ziel nahegelegt werden in der Erwartung, dass es als sinnvoll und realisierbar verstanden wird. Daraus ist dann ein konkretes Programm für die anschließende Lernarbeit zu entwickeln. „Leitend“ soll weniger direktiv sein als „führend“, aber doch mehr als „unverbindlich“. „Leitung“ ist Ausdruck der erzieherischen Verantwortung für möglichst gute Bedingungen der Entfaltung.

Ein Wort zum *„Frontalunterricht“*: Dieser ist *heftig kritisiert* worden, weil die Interaktion in der Klasse vorwiegend auf die Lehrenden bezogen ist. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich nicht (so gut) entfalten, weil sie nur auf Impulse der Lehrenden reagieren dürfen. Trotz dieser Kritik nimmt diese Form des Unterrichts immer noch einen großen Teil der Unterrichtszeit ein. Setzt sich hier der „heimliche Lehrplan“ gegen die guten Absichten der pädagogischen Idealisten durch? Denkbar ist aber doch, dass unter dem negativ besetzten Begriff des Frontalunterrichts (der an militärische Strukturen, an Kampf und Reglementierung erinnern mag) Varianten zu finden sind, die durchaus mehr soziale Interaktion möglich machen, als es den Kritikern denkbar erscheint: Es könnte ja die Intention der Lehrenden sein, ihre SchülerInnen durch *geschickte Impulse*, durch *anregende Materialien*, durch *offene Fragestellungen*, durch kontroverse, irritierende Thesen kognitiv herauszufordern und ein anregendes Gespräch anzuzetteln. Und möglicherweise gelingt ihnen dies auf dem Hintergrund ihres Kenntnis- und Erfahrungsvorsprungs tatsächlich. Es kann ja auch nicht immer sinnvoll sein, dass die SchülerInnen sozusagen alles selbst erfinden müssen, damit es ihnen als vermeintlich Eigenes bedeutsam erscheint.

Welche sozialisatorisch-erzieherische Wirkung eine Sozialform hat, ist abhängig vom *Stellenwert und der Gestaltung*. Diese kann durchaus restriktiv wirken (nur darauf bezieht sich die Kritik am Frontalunterricht), sie kann aber auch Raum lassen für Spontaneität, für Interaktion und Reflexion. In diesem Sinne können auch bei profil-entwickelnder Lernorganisation (vgl. Kap. 7) Arrangements sinnvoll sein, in denen eine Lehrperson geschickt „Regie“ führt.

Neuerdings wird dies auch als *„direkte Instruktion“* bezeichnet. Dies klingt sehr nach Anweisung und „uni-direktional“. Aber es kann sicherlich sinnvoll sein, komplexe Zusammenhänge, Strukturen oder Prozesse verständlich zu erläutern. Die Lernenden müssen dies aber mit kognitiver Aktivität selbst erarbeiten und das Wesentliche in vorhandenes Wissen einordnen können und dürfen. Wenn in „direkter“ Instruktion lediglich der Stoff rasch „durchgenommen“ bzw. „übernommen“ werden soll, wird kaum aktiv verfügbares Wissen entstehen.

„Selbst-Erziehung“

In der pädagogisch-theoretischen Diskussion wird so etwas wie „Selbst-Erziehung“ häufig als begrifflich unsinnig und praktisch unmöglich betrachtet: Erziehung sei der Versuch (in der Regel) eines Erwachsenen, auf Zöglinge einzuwirken. Deshalb sei es *begrifflich undenkbar*, dass Zöglinge dies selbst tun. Im Konzept der „Bildung“ sei dies dagegen nicht nur denkbar, sondern wesentliches oder gar einzig relevantes Merkmal: Bildung könne von anderen und von außen allenfalls angeregt, nicht aber „bewirkt“ werden, sie sei nur als *eigene aktive Tätigkeit der Person* möglich.

Hier könnte auch von „Selbst-*Bildung*" gesprochen werden. In dem häufig verkürzten Verständnis von „Bildung" würde dies aber den Blick eingrenzen auf kognitive Kompetenzen bzw. verfügbares Wissen. Im erweiterten Verständnis von „Erziehung" soll Persönlichkeit in allen Feldern gefördert werden. Dann kann „Selbst-Bildung" als wichtiger Beitrag zur „Selbst-Erziehung" verstanden werden. In anspruchsvollen Konzepten der „Bildung" gilt bzw. galt diese ausschließlich als Eigentätigkeit möglich und sinnvoll.

Eine so dezidierte Abgrenzung wird den tatsächlichen Prozessen nicht gerecht: Gerade Bildung ist darauf angewiesen, dass mögliche und als wichtig erachtete Inhalte/Themen den Zu-erziehenden entweder zielorientiert angeboten und auch „leitend" nahegelegt werden (s.o.) oder dass „Kultur" in der Umwelt (in Medien etc.) erlebt werden kann und intentional als gewünschter Einfluss gestaltet wird.

Für „Erziehung" gilt dies prinzipiell in gleicher Weise: Auch hier entwickeln und ändern sich (anspruchsvolle) Dispositionen letztlich erst durch die mehr oder weniger ausdrückliche Zustimmung und die *aktive Mitwirkung der Zu-erziehenden*. Und damit dies in Gang kommt und in anspruchsvoller Weise verläuft, sind entsprechende Anregungen aus der personalen und/oder kulturellen Umwelt wichtig.

„Selbst-Erziehung" bleibt durchaus *eingebunden in die drei anderen Formen der „Erziehung"*. Die Zöglingen sollen aber so bald und so weit wie möglich eigenständig tätig werden. Das bezieht sich u.a. sowohl auf den Umgang mit (vermeintlich) „verborgenen" und (angeblich) „gegebenen" Einflüssen, aber auch auf die von Erziehenden „gestalteten" Einflüsse und insbesondere auf intentional leitendes Einwirken der Erwachsenen. All dies kann in Frage gestellt oder auch abgelehnt werden, um andere Ziele zu verfolgen oder andere Wege zu gehen.

Für die Erziehenden entstehen daraus neue Herausforderungen: Sie müssen den eigenständig(er) werdenden Umgang der Heranwachsenden mit sich selbst und mit ihrer Umwelt *umsichtig und sorgsam begleiten*. Sie sollten beobachten, wie sich Kinder und Jugendliche in ihrer Körperlichkeit, ihren Emotionen, ihren kognitiven Kompetenzen, ihren sozial-ethischen Haltungen und der ästhetischen Achtsamkeit entwickeln bzw. sich selbst gestalten wollen. Dabei ist die schwierige Balance zu wahren zwischen unterstützendem bzw. gegenwirkendem Einwirken, also zwischen bestärkendem Zuspruch und kritischem Einspruch. Letzteres kann z.B. nötig sein, wenn ein junger Mensch sich einer „Selbst-Optimierung" oder gar einer „Selbst-Ausbeutung" unterwirft, die seine Möglichkeiten überfordern und ihn krank machen könnten. Es sollten also Grenzen akzeptiert werden, über die hinaus eine Weiter-Entwicklung in Feldern der Persönlichkeit kaum möglich erscheint. Gleichwohl ist immer wieder zu erproben, ob vermeintliche Grenzen aufgehoben werden können, insbesondere dann, wenn Heranwachsende dies selbst wollen.

4.8 Schule in antinomie-sensibler Deutung

Eine Theorie der Schule, darauf bezogene Reformkonzepte und nicht zuletzt eine entsprechende Diskurs-Kultur können nicht frei sein von normativen Implikationen. Das hat in der theoretischen Diskussion über Schule und ihre vielfältigen Aspekte von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt. Immer wieder wird versucht und beansprucht, Leitbegriffe mithilfe anerkannter Methoden des Erkennens und der „Vernunft“ so eindeutig zu fassen, dass sie die Reflexion leiten und den Handelnden auferlegt werden können. Unter solchen Kriterien wird aus kritischer Sicht versucht, die bestehende Praxis in ihren „herrschenden“ Orientierungen transparent zu machen und kritisch zu beurteilen.

Die Zielsetzungen, wie auch die etablierte Praxis der Schule, sind *keineswegs so eindeutig positiv oder eindeutig negativ*. Zwischen Zielen und Wirklichkeit besteht keine lineare Beziehung. Es kommt sozusagen immer etwas dazwischen, was in eindeutigen Theorieorientierungen nicht vorhergesehen werden kann. Die oft beklagte Unsicherheit pädagogischen Handelns lässt sich nicht mit eindeutigen Theorieorientierungen bewältigen.

Wie kann man mit dieser Situation umgehen? – Hier kann aufgegriffen werden, was oben als *„Ebenen“ des „Pädagogischen“* unterschieden wurde (vgl. 4.3). In Analogie dazu kann eine theoretische Deutung der Schule verstanden werden als Versuch, (1.) die alltägliche Praxis zu beschreiben, (2.) dieses Geschehen verallgemeinernd zu „begreifen“, die Zielsetzungen zu „benennen“ und Prozesse methodisch fundiert transparent zu machen, (3.) metatheoretisch die Möglichkeiten und Grenzen solcher Deutungen zu klären (wobei auch auf Antinomien etc. aufmerksam zu machen ist) und (4.) zu klären, wie im Wissen um diese Problematik im Spannungsfeld „gewünschter“ Entwicklungen, angesichts „gewordener“ Grenzen und vielfältiger Einflüsse unter „professionellen“ Ansprüchen reflektiert und gehandelt werden kann.

Eine antinomie-sensible Theorie der Schule sollte also *nicht selbst normativ vorgeben*, mit welchen Intentionen das Lehren und Lernen zu gestalten sein soll. Sie sollte vielmehr nur aufzeigen, *welche „Wirksamkeiten“ in der Schule bedeutsam sein können* und auf welche wahrscheinlich antinomischen Bedürfnisse, Zielsetzungen und Verläufe geachtet werden sollte. Es geht nicht darum, was und wie die Schule *sein soll*, sondern in welchen Dimensionen über sie zu reflektieren *ist*. Eine solche Theorie der Schule wäre also nicht als definitive Anleitung zu verstehen, sondern als ein *Such-und-Frage-Raster*, das in professioneller Kompetenz abgearbeitet werden kann. Es geht nicht um normative Ableitungen und normative Vorgaben, sondern um Anregungen zum normativ-klärenden Diskurs.

Dabei sollen das Wissen um mögliche „Wirksamkeiten“ und eine Sensibilität für „Antinomien“ zu einem vertiefenden Verständnis beitragen. Nicht zuletzt können dann einseitig akzentuierte und/oder ideologisch verkürzende Positionen relativiert und unfruchtbare Kontroversen produktiv gewendet wer-

den. Eine so entfaltete „Theorie der Schule“ wird eine pädagogische „Diskurs-Kultur“ inhaltlich füllen und bereichern.

Eine *Theorie der Schule in antinomie-sensibler Deutung* kann vieles von dem bündeln, was zuvor entfaltet wurde. Sie …
► verortet Schule in einem umfassenden Verständnis von „Erziehung“,
► analysiert schulische Prozesse der Erziehung in allen Dimensionen möglicher „Wirksamkeiten“ als gegeben, geworden, gestaltet, begriffen und benannt, gewünscht, verborgen/verheimlicht und sie arbeitet deren Zusammenspiel als mögliche „Antinomien“ heraus,
► legt es nahe, unvereinbar erscheinende Interpretationen zentraler theoretischer Begriffe und praxisbezogener Konzepte zu verstehen als Pole in antinomischen Orientierungen,
► zeigt auf, dass Begriffe und Konzepte handhabbar werden, wenn die ihnen innewohnenden engführenden oder freilassenden Orientierungen transparent werden, sodass Alternativen erkennbar sind und Prioritäten vereinbart werden können,
► legt es nahe, die Entwicklung der Persönlichkeit in einer Balance zwischen Individualität und Sozialität zu verstehen, die mit Krisen einhergeht und doch zu einer subjekthaften Identität führen soll,
► plädiert dafür, „Bildung“ und „Sozialisation“ nicht als Alternativen zu „Erziehung“ zu verstehen, sondern als „Erziehung im Medium der Kultur“ bzw. als „Erziehung im Medium der Gesellschaft“,
► macht bewusst, dass „Erziehung“ bezogen ist (bzw. sein soll) auf alle fünf Felder der Persönlichkeit: auf Körperlichkeit, auf Emotionalität, auf kognitiv-intellektuelle Kompetenzen, auf sozial-ethische Haltungen und auf ästhetische Achtsamkeit,
► zeigt auf, dass die „Persönlichkeits-Erziehung“ erfolgt in verborgenen Einflüssen, in intentional gestalteten Einflüssen, in intentional leitendem Einwirken sowie in Selbst-Erziehung.

Auf dem Hintergrund dieser konzeptionellen Klärungen ergibt sich:
Eine *Theorie der Schule in antinomie-sensibler Deutung* erarbeitet und benennt Dimensionen, in denen Intentionen, Prozesse und Wirkungen der Erziehung (des Lernens und Lehrens) unbewusst oder bewusst in Spannungen zueinander stehen können, sie macht aufmerksam auf die wahrscheinliche, im Prinzip unvermeidbare „antinomische“ Bedeutung solcher Wechselwirkungen und regt dazu an, diese in einem professionellen Diskurs offen zu erörtern und konstruktive Perspektiven für eine gelingende Praxis zu erarbeiten.

Teil B: Eine diskursive Lernkultur

„Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird.
Aber es muss anders werden, wenn es besser werden soll.“
(Georg Christoph Lichtenberg, 1770-1799)

In den folgenden Kapiteln sollen aus den vorangestellten Überlegungen Folgerungen und Vorschläge für eine veränderte Praxis entwickelt werden. Dabei soll sich zeigen, ob die theorieorientierten Konzepte dafür taugen, das Nachdenken über konkrete Prozesse und Entwicklungen anzuregen, zu vertiefen und konstruktiv(er) zu entfalten. Dazu werden die im ersten Teil entwickelten Konzepte aufgegriffen und konkret diskutiert im Blick auf Schule und mögliche bzw. wünschenswerte Reformen.

Dabei ist kein perfektes Konzept sozusagen als Kopiervorlage auszuarbeiten. Es geht nicht um eindeutige Lösungen. Es soll aber aufgezeigt werden, wie das Lernen *offener und zugleich konsequenter* gestaltet werden könnte, ohne die von der Gesellschaft erwarteten Funktionen ihrer Schule und die Entwicklungs-Bedürfnisse der Lernenden zu ignorieren.

5. Offene Fragen und Prioritäten

Eine „Transformation“ von Schule und Unterricht kann nur gelingen, wenn sich die Beteiligten in einem offenen Diskus darüber verständigen, wie sie die aktuelle *Situation* erleben, welche *Aufgaben* sie für wichtig halten und welche *Perspektiven* denkbar sind. Das soll in den folgenden Unter-Kapiteln an ausgewählten Aspekten erörtert werden. Es soll das mögliche bzw. zu erwartende Spektrum mehr oder weniger kontroverser Positionen aufscheinen und doch erkennbar werden, wie damit konstruktiv umgegangen werden kann. Mit dem Konzept der „eigenen und gemeinsamen Lernarbeit“ wird ein Weg vorgeschlagen, auf dem die anstehenden Entwicklungsaufgaben im Diskurs besser bearbeitet werden könnten als in den Grenzen der verfestigten Organisationsformen von Schule und der etablierten Inhalte des Unterrichts.

5.1 Persönlichkeits-Entwicklung und Schule

Wenn über die Entwicklung von Schule und Unterricht nachgedacht und geredet wird, stellt sich die Frage, ob bzw. wie die Schule sich um die Persönlichkeits-Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen kümmern soll bzw. kümmern darf. Nach dem Grundgesetz sind „Pflege und Erziehung der Kinder“ das „natürliche Recht der Eltern“ und „der Staat“ hat im Grunde

nur eine ergänzende Berechtigung, sich um die Erziehung der Kinder zu kümmern. Gleichwohl ist auch der Staat nach gängiger Rechtsprechung nicht nur berechtigt, sondern auch verpflichtet, die „Erziehung" der Lernenden zu begleiten und zu fördern. Dies wird damit gerechtfertigt, dass die Heranwachsenden mit den bestehenden Verhältnissen und insbesondere den sozial-ethischen Erwartungen vertraut werden sollen. Sie sollen über das hinaus, was sie bei ihren Eltern erfahren, auch die öffentlichen Räume kennenlernen.

Damit ist allerdings noch nicht geklärt, *wie intensiv Und mit welchen Intentionen die Schule als Institution* und die in ihr tätigen pädagogischen Kräfte diese Aufgabe wahrnehmen sollen und wie intensiv sie dies tun wollen. Das ist nicht ganz einfach zu beurteilen und zu entscheiden, weil der Erziehungs-Begriff im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs sehr vielfältig verstanden und intentional kontrovers gefüllt wird (vgl. 4.3). Die Zielsetzungen variieren in einem breiten Spektrum zwischen „engführenden" und „freilassenden" Orientierungen. Aber auch unabhängig oder jenseits von normativen Vorgaben spielt „Erziehung" in einem umfassenden Verständnis eine Rolle. Zu bedenken sind jene verborgenen „Einflüsse", denen sich die Heranwachsenden kaum entziehen können, die aber mehr oder weniger wünschenswert und/oder problematisch sein können. Zu bedenken sind auch Einflüsse, die in der Hoffnung auf eine anregende Wirkung in der „Umgebung" der Zu-erziehenden gestaltet wurden bzw. werden. Diese Dimensionen sollte eine verantwortungsbewusste pädagogische Reflexion nicht ignorieren, sondern ausdrücklich zu klären versuchen.

Zu klären ist also *nicht, ob die Schule sich um Erziehung kümmern will, sondern wie sie dies tut bzw. tun will und tun kann*. Thematisch ist die Persönlichkeits-Entwicklung zu bedenken in ihren oben unterschiedenen fünf „Feldern" (vgl. 4.5): Körperlichkeit, Emotionalität, kognitive Entwicklung, sozial-ethische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit. Sofern die Schule sich vorrangig als „Bildungs"-Institution versteht, wird die Entwicklung und Förderung des Wissens und der Kompetenzen herausgehoben. Bedeutsam sind die anderen Felder aber je für sich und nicht zuletzt auch für die kognitive Entwicklung.

In antinomie-sensibler Deutung (vgl. 4.1) und im Blick auf konkrete Handlungs- und Entscheidungssituationen wird sich zeigen, dass dies für einzelne Persönlichkeiten sehr verschieden sein kann und sich mehr oder weniger in *Spannungen zwischen unterschiedlichen Wirksamkeiten bzw. Wünschbarkeiten* bewegt: Die Beziehung zum eigenen Körper und seine Wertschätzung können im Laufe der Entwicklung „pendeln" zwischen alternativen Orientierungen und Erfahrungen, aus denen sich erst ein stabiles Selbstbild entwickeln muss. Die Emotionalität kann in verschiedenen Situationen und bei wechselnden Aufgaben schwanken zwischen Lust und Unlust, verschiedenen Neigungen und Interessen und nicht zuletzt wechselnden Stimmungen. Die kognitiven Fähigkeiten werden unterschiedlich herausgefordert, sie sind manchmal zu-

friedenstellend und manchmal erst noch zu entwickeln zwischen „Alles, was man wissen könnte“ bzw. „Alles, was von einem verlangt wird“ einerseits und den erkennbaren Grenzen, dies dauerhaft zu lernen und zu speichern zum anderen. Sozial-ethische Haltungen werden oft mit hohem Anspruch eingefordert, relativieren sich aber häufig am konkreten Verhalten der Mitmenschen. Ästhetische Achtsamkeit ist thematisch relativ offen, wird aber erst dann wertvoll, wenn sie intensiv erlebt bzw. betrieben wird.

In solchen Spannungsverhältnissen ist die Entwicklung einer Persönlichkeit mehr der weniger gebunden oder variabel. Sie öffnen oder begrenzen die Möglichkeiten eines Heranwachsenden, sich der Lernarbeit in der Schule zuzuwenden und daraus für sich selbst Gewinn zu ziehen. Deshalb sollte dies bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens eine Rolle spielen.

5.2 Individualität und Sozialität

Das Konzept der „eigenen und gemeinsamen Lernarbeit“ folgt einer *Zielsetzung,* die in der Formel *„Individuelles Lernen in solidarischer Verantwortung“* gefasst werden kann. Dabei ist „Solidarität“ als wechselseitige Verpflichtung zu verstehen. Diese kommt gut zum Ausdruck in der Formel *„Du bist nicht allein!“*: Zum einen wird zugesichert, dass die Einzelnen bei Aufgaben und Problemen Hilfe erwarten können. Sie werden aber auch darauf verwiesen, dass sie den anderen gegenüber verantwortlich sind und Pflichten zu erfüllen haben: „Du bist nicht allein auf der Welt!“. Eigene Bedürfnisse dürfen nicht ohne Rücksicht auf andere verfolgt oder gar durchgesetzt werden. Es gilt also: „Wenn du nur an dich denkst, wirst du bald allein sein!“ Auch das genossenschaftliche Motto *„Alle für einen und einer für alle“* bringt diese gegenseitige Verpflichtung zum Ausdruck. In moralisierender Form könnte es im Sinne eines bekannten Postulats heißen: *„Was du gern willst, dass man‘s dir tu, das füge erst mal andern zu!“*

Bei den folgenden Überlegungen *zu sozial-ethischen Haltungen* kann man durchaus geteilter Meinung sein. Manchen ist eine weitgehende *Individualisierung* sehr wichtig, wenn/weil sie dies als Gewinn der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung verstehen. Die „Freiheit“ der Individuen ist mühsam erkämpft worden und sie gilt weithin als Basis kultureller und ökonomischer Entfaltung (nicht zuletzt in „kapitalistischen“ Verhältnissen). Dem wird entgegengehalten, dass dieser Entfaltung *Grenzen und Korrektive* gesetzt sein müssen, nicht zuletzt damit der „gewollten“ Freiheit genug Spielraum erhalten bleibt und gesichert wird. – Fraglich ist dabei, wie offen bzw. wie begrenzend diese beiden Prinzipien gehandhabt werden sollen und welche Perspektiven dabei Priorität haben sollen.

Nach dem Ende des Nazi-Faschismus *hat das Individuum gegenüber „der Gesellschaft“ eine starke Bedeutung bekommen* – nicht zuletzt in Umkehrung der völkischen Gemeinschaftsideologie. Die im Grundgesetz an vorderste Stel-

le gesetzte „Würde des Menschen“ bringt dies zum Ausdruck und dies wird von vielen so verstanden, dass Einschränkungen der individuellen Entfaltung allenfalls unter besonderen Bedingungen erlaubt sind.

In den Protesten der „68er Jahre“ wurden vor allem *Zwänge „des Systems“* angeprangert, die als unzulässige Beschränkung individueller Freiheit verstanden wurden. Die damit verbundene und nachfolgende Bildungsreform hat ähnliche „repressive“ Strukturen aufgezeigt und der individuellen Entwicklung einen größeren Stellenwert zugeschrieben. Dass Bildung ein „Bürgerrecht“ ist, wurde mit Priorität als das Recht jedes Einzelnen propagiert.

In der schulischen Reform-Praxis sollten alle Kinder und alle Jugendlichen sich als Person im *Wettbewerb um „Bildung“* (besser) behaupten und durchsetzt können. Die erworbenen Zertifikate sollten sich später „auszahlen“. Dass es auch um so etwas wie die „Höherentwicklung der Menschheit“ oder – näherliegend – das gemeinsame, „geteilte“ Wohl der Gemeinschaft gehen sollte, klang und klingt nur gelegentlich an (und das häufig mit dem Hinweis, dass die in Deutschland mangelnden Rohstoffe durch „kluge Köpfe“ kompensiert werden müssten). In der Reformpädagogik seit den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts waren diese Pole häufig (freilich nicht immer) anders gewichtet: Die individuelle Tüchtigkeit sollte beitragen zur Entwicklung „des Ganzen“.

Angesichts der im ersten Teil dieses Buches benannten aktuellen Herausforderungen *sollten die gemeinschaftlichen Verpflichtungen (wieder?) eine größere Bedeutung bekommen*. Die anfallenden aktuellen und zukünftigen Aufgaben werden nur im Geist einer sozialen Orientierung und gemeinschaftlichen Verpflichtung zu bewältigen sein. – Unter dieser Prämisse ist die Verbindung von „eigener“ und „gemeinsamer“ Lernarbeit als Leitziel zu verstehen. Es geht um die Entwicklung entsprechender sozial-ethischer Haltungen.

5.3 Gleichheit und Differenz

Wenn sich im Voranschreiten der Lernenden Unterschiede in ihren Lernmöglichkeiten abzeichnen, wird daraus schnell abgeleitet, wie erfolgreich die Heranwachsenden am Ende der Schulzeit sein werden. Fatal wird es, wenn diese ersten Eindrücke sich zu Erwartungshaltungen verfestigen, die sich in den nachfolgenden Lernphasen zu bestätigen scheinen. – Wie kann, wie soll man in pädagogischer Verantwortung damit umgehen? Konzeptionell kann man unterschiedlich reagieren:

► Einerseits wird gefordert und mit *Zuversicht* erwartet, dass Differenzen bzw. „Defizite“ durch geeignete pädagogisch-didaktische Maßnahmen so weit kompensiert werden, sodass sie für das spätere Leben bedeutungslos sind. Das ist nach dem Motto *„Alle schaffen es!“* in den 1970er Jahren zeitweise programmatisch vertreten worden. Es ist aber fraglich, wieviel Zeit, wieviel pädagogisches Engagement und wieviel anhaltendes Bemühen dies die Lernenden kosten würde. Ihr Selbstwertgefühl würde vermutlich durch das ständige

Durchlaufen von Lernschleifen beeinträchtigt. Und am Ende würden Unterschiede in der Leistungsfähigkeiten dann doch daran erkennbar werden und zu messen sein, wieviel Zeit jemand gebraucht hat, um das Ziel zu erreichen.

► Andererseits wird darauf verwiesen, dass die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen nun einmal durch *genetische Anlagen* (durch „Begabung“ und „Talent“) begrenzt seien. Das müsse man akzeptieren und durch leistungsorientierte Lernangebote und wiederholte Prüfungen deutlich werden lassen. – Auch wenn dies kaum noch – jedoch in jüngster Zeit zunehmend – so eindeutig vertreten wird, spielt es in der bildungspolitischen Debatte unterschwellig bei der Begründung selektiver Maßnahmen eine Rolle. Die Folgen für die Bildungs- und Lebenschancen der Betroffenen werden in Kauf genommen. Sie sind im Grunde „gewollt“.

Als Alternative wird hier – wie bereits angedeutet – eine konsequent individualisierende Gestaltung des Lernens vorgeschlagen. Diese orientiert sich an dem Ziel, dass alle Lernenden auf ihrem Weg mit Zuversicht begleitet werden, dass sie eingebunden werden in eine kooperative und unterstützende Kerngruppe und in einem systematischen „Kompetenz-Aufbau“ ihre Fähigkeiten so vielfältig und so erfolgreich entwickeln können, wie es ihnen möglich ist und den sich entwickelnden Lebensperspektiven entspricht.

Wie sich Persönlichkeiten unter diesen Bedingungen entwickeln, ist nur vage vorhersehbar. Es mag sein, dass die Kompetenzen in den traditionellen Schulfächern ähnlicher werden, weil unvollständig Gelerntes rechtzeitig nachgeholt (und nicht mehr als Defizit kumuliert) wird. Die Profile werden sich aber zunehmend nach Schwerpunkten und erreichten Kompetenzen unterscheiden, zumal auch die stärker „Begabten“ ihr Profil erweitern können. Dann ist die Haltung der Anerkennung (vgl. 3.2) gefordert.

Dass die Lernfähigkeit eines Kindes zu einem gewissen, aber nicht genau bestimmbaren Anteil auch genetisch bedingt ist, wird man prinzipiell akzeptieren müssen (ohne dies genau bestimmen zu wollen). Das rechtfertigt aber nicht, dass „begabte“ und „weniger (bzw. anders) begabte“ Kinder unterschiedlich wertgeschätzt werden. Dass die „Anlagen“ der Kinder in den Familien unterschiedlich herausgefordert werden, ist historisch so „geworden“. Dem konsequent(er) entgegenzuwirken, ist eine familien- und sozialpolitische Aufgabe, die an den Ursachen arbeiten müsste (vgl. 8.7). Pädagogisch bleibt gleichwohl der Anspruch bestehen, dass betroffene Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit in allen Feldern so weit wie möglich entfalten können.

5.4 Homogenität und/oder Heterogenität

Nach traditionellem und weithin akzeptiertem Verständnis des Unterrichts gilt es als sinnvoll, schulische Lernangebote und Leistungserwartungen zu orientieren an den „gegebenen“ Voraussetzungen bzw. an den sich entwickelnden Fähigkeiten der Lernenden. Da nicht jedes Kind von einer Lehrperson allein

begleitet werden kann, wird das Lernen (im Grunde seit Comenius; s.o.) in Jahrgangsklassen „gestaltet“, von denen man annimmt, dass die Lernvoraussetzungen hinreichend ähnlich sind. Dies ist mit prinzipiellen Problemen verbunden, die unter den Begriffen „Homogenität“ und „Heterogenität“ diskutiert werden sollen.

Homogenität

Jahrgangsklassen gelten als hinreichend „homogen“. Darauf könnten die Lehrenden sich einstellen und die Lernenden dort abholen, wo sie mit ihren Kenntnissen und Fertigkeiten stehen. Um die gewünschte Homogenität zu sichern, wurden und werden die Schülerinnen und Schüler nicht nur nach dem Lebensalter gebündelt, sondern auch in Schulformen und Bildungsgängen. Das war nicht nur bedeutsam für fachbezogene Lernmöglichkeiten, sondern auch und durchaus „gewünscht“ für je besondere Einflüsse und Einwirkungen nach sozialer Herkunft und erhoffter Zukunft. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde diese Trennung immerhin teilweise aufgehoben durch die für alle verbindlichen vier Grundschuljahre. Nach dem Zweiten Weltkrieg blieb es verbindlich, in der Sekundarstufe nach Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sowie Sonder- oder Förderschulen zu trennen. Noch immer getrennt sind die Bildungswege zwischen beruflicher zum Abitur führender Bildung. Die Homogenität der Lerngruppen soll zusätzlich zur Einteilung nach dem Alter dadurch gesichert werden, dass einzelne Schülerinnen und Schüler ein Schuljahr (oder gar mehrere) wiederholt durchlaufen müssen oder ein oder auch mehrere Schuljahre „überspringen“.

Diese Begründung der gängigen Praxis wird immer wieder kritisiert: Die geforderte Homogenität sei weniger für das kognitive Lernen wichtig, sondern sie solle auch oder gar vorrangig der Trennung nach sozialer Herkunft dienen. Gelernt werden sollten herkunftsbezogene und auf Zukunft orientierte Einstellungen und Verhaltensweisen. Das Argument der Homogenität sei im Grunde nur vorgeschoben, um diese eigentlich „gewünschten“ Einflüsse zu „verbergen“. Zudem sei es eine Illusion, dass nach dem Alter und nach Schulformen gebildete Lerngruppen wirklich homogen sind, denn die Fähigkeiten gingen rasch immer wieder und zunehmend weiter auseinander. Zudem entwickeln sich Heranwachsende seit einigen Jahren körperlich und psychisch so unterschiedlich, dass nur nach dem Alter gebildete Gruppen immer weniger homogen sein können.

Heterogenität

Dem Konzept der Homogenität wird die Forderung entgegengestellt, dass die *faktische „Heterogenität“ der Lerngruppen* nicht nur zu akzeptieren sei, sondern ausdrücklich *als „Chance“* begrüßt werden solle. In der Vielfalt könnten sich unterschiedliche Voraussetzungen und Entwicklungen sinnvoll ergänzen, insbesondere wenn der Unterricht sich konzeptionell darauf bezieht. Durch

„innere Differenzierung“ könne das Lernangebot nach Inhalt, Anforderungsniveau und Lernwegen auf die individuellen Voraussetzungen eingehen.

Diese alternativ-kontroverse Debatte über „Homogenität“ vs. „Heterogenität“ ist wenig zielführend, weil die Vertreter der einen wie der anderen Orientierung – zur Stärkung ihrer jeweiligen Position – jeweils das ausblenden, was in der anderen Orientierung hervorgehoben wird:

► In konsequent *homogenen* Lerngruppen könnten die Heranwachsenden zwar im gleichen Takt voranschreiten, sie könnten aber soziale und kooperative Erfahrungen nur in einem engen Ausschnitt sammeln. Sie würden nicht erleben, dass Menschen unterschiedliche Kompetenzen entwickeln und gleichwohl miteinander lernen und kooperativ arbeiten können. Sie würden nicht lernen, sich helfen zu lassen und/oder anderen zu helfen, und nicht erleben, dass man auch und gerade mit unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam viel erreichen kann.

► In konsequent *heterogenen* Lerngruppen könnten die Heranwachsenden zwar die „natürliche“ Vielfalt ihrer Mitschüler erleben, sie könnten aber als Einzelne – wenn die Gruppe überwiegend gemeinsam lernen soll – nicht oder nur in Grenzen eigenständig lernen und individuell gefördert werden. Sie könnten nicht das Recht einfordern, ihre eigenen Fähigkeiten so gut wie möglich und sich ggf. auch über die Norm hinaus zu entwickeln.

Beide Ziele werden in den üblich „gewordenen“ Jahrgangsklassen nur begrenzt wirksam. In der vermeintlich homogenen, aber doch immer wieder heterogenen Jahrgangsklasse muss der Unterricht sich an Schülerinnen und Schülern mit mittleren Fähigkeiten orientieren. Weder leistungsstärkere noch leistungsschwächere Lerner können angemessen gefördert werden. Sowohl Heterogenität als auch Heterogenität sind aber als Prinzip und Orientierung durchaus berechtigt und wichtig. Sie sollten in der Lernorganisation konsequenter zu ihrem Recht kommen können (vgl. 5.7 und Kap. 6 und 7).

Die Begriffe „homogen“ und „heterogen“ sind dann *allerdings eher irreführend.* Sinnvoller ist es, von individuellem und kooperativem Lernen zu sprechen oder zwischen „eigener“ und „gemeinsamer“ Lernarbeit zu unterscheiden. Das alternative Entweder-oder (homogen *oder* heterogen) sollte in einem *entschiedenen „Sowohl-als-auch“,* aber *„Alles zu seiner Zeit!“* überwunden werden. „Individualität“ sollte konsequent(er) gefördert werden und „Sozialität“ in gemeinsamer Lern-Arbeit erfahren werden.

5.5 Inhalte zwischen Pflicht und Kür

Was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, ist seit Jahrzehnten ziemlich verbindlich festgelegt – jedenfalls in den zentralen Bereichen. Die Heranwachsenden sollen mit grundlegenden Elementen der „gewordenen“ Kultur vertraut gemacht werden und sich diese zu eigen machen. Es ist sicher kaum strittig,

dass sie lesen, schreiben und rechnen können sollen, wenn sie „ins Leben treten“. Auch aus Sicht der Gemeinschaft und der Gesellschaft ist es erforderlich, dass alle miteinander kommunizieren und die anfallenden Aufgaben gemeinsam bewältigen können.

Begrenzende Lehrpläne

Das scheint zunächst normativ neutral zu sein. Wissen und Fähigkeiten sind aber nicht ohne Inhalte und Themen zu vermitteln: *Was* sollen die Kinder und Jugendlichen lesen, *wie* sollen sie schreiben und *welche* Art von Aufgaben sollen sie mathematisch bearbeiten können? Welche Aspekte der Lebenswelt und der etablierten Kultur sollen darüber hinaus vermittelt und erarbeitet werden? Und welche wertbezogenen Orientierungen sollen bewusst, ausdrücklich oder nebenbei verbindlich werden? Historisch und politisch wurden die darauf zielenden Vorgaben immer wieder neu „gestaltet“, wenn Macht- und Herrschaftsverhältnisse sich gewandelt haben bzw. dies erzwungen wurde. Die damit verfolgten Intentionen wurden nicht immer offen verkündet, sondern hinter scheinbar neutralen Inhalten „verborgen“. Gesellschafts- und bildungspolitische Bewegungen haben dabei alternative Ziele gefordert und konkrete Vorschläge eingebracht – nicht immer mit durchschlagendem Erfolg. Es ist also auch politisch relevant, was in Schulgesetzen und Lehrplänen vorgegeben wird.

Gegenwärtig ist es still geworden in der *Frage nach der Verbindlichkeit von Fächern*. Diskutiert wird angesichts der aktuellen Befunde über die „unzureichenden“ Leistungen vieler Schülerinnen und Schüler und darüber, wie die erwarteten *Kenntnisse und Fertigkeiten in den „Kernfächern“* und in der Lesefähigkeit besser vermittelt bzw. erworben werden können. Geklagt wird indes immer wieder über die *„Fülle“ des „Stoffes“*, der im Laufe der Schuljahre behandelt werden soll. Gefordert wird eine grundlegende und konsequente „Entrümpelung“, bei der Inhalte und Themen gestrichen werden sollen, die nicht mehr oder nicht so umfangreich erforderlich sind.

Diese Kritik an Lehrplänen und ihren ständigen Überarbeitungen *ist alt und so problematisch wie schon immer*. Irgendwie scheinen aber doch (fast) alle *an ihnen festhalten zu wollen*. Es wäre ja sicherlich auch schön, wenn man all das, was man in der Schule und überhaupt im Leben lernen sollte und lernen kann, lebenslänglich behalten und bei vielen Gelegenheiten nutzen könnte. Aber wer will das überhaupt? Und wer könnte das? Im Grunde signalisiert die Art, wie das Lernen in den Schulen organisiert ist, ja auch, dass man das „Durchgenommene“ wieder vergessen darf, wenn man es in Prüfungen verfügbar hatte und dokumentieren konnte. Die Lehrpläne sind als „Stoffpläne“ so prall gefüllt, weil es in der Schule nicht zuletzt darum geht, die Lernfähigkeit und die Leistungsbereitschaft zu erproben und dies in Noten und Zertifikaten ausdrücken zu können. Deshalb muss immer wieder neuer Stoff bearbeitet werden, auch wenn ein Teil der Lernenden die geprüften Kenntnisse nur

„ausreichend“ oder gar „mangelhaft“ erworben hat. Damit „gerecht“ verglichen und bewertet werden kann, müssen alle immer wieder an gleichen Anforderungen gemessen werden. Deshalb bleibt die Kritik letztlich erfolglos: *Die überbordende Stofffülle ist „systemrelevant“.*

Die Lernenden und ihre Eltern bekommen damit die immer wieder gewünschte Rückmeldung, an der sie den Rangplatz in der Gruppe bzw. der Gesellschaft einschätzen können. Wer „erfolg-*reich*“ war, kann sich freuen und das als eigene Tüchtigkeit wertschätzen. Wer „erfolg-*arm*“ ist, muss akzeptieren, dass er/sie offensichtlich weniger „begabt“ ist und im bürgerlich-akademisch orientierten Wettbewerb geringere Chancen haben wird.

Angesichts dieser Verhältnisse erscheint es wenig aussichtsreich, für einen konsequenten Wandel zu plädieren. Das „System“ ist gut etabliert und erscheint im Sinne der Leistungsorientierung und der Selektions-Funktion als *„alternativlos“.* – Aber wenn man genauer fragt nach dem tatsächlichen Nutzen und vor allem nach „verborgenen“ Nebenwirkungen, kommen doch Zweifel auf.

Problematisch und unbefriedigend ist vor allem, *dass die durchgenommenen Inhalte zum Prüfungsstoff verkommen*. Das wird nicht zuletzt dann ernüchternd deutlich, wenn Schülerinnen und Schüler wissen wollen, *ob die gerade behandelten Inhalte „in der Klausur vorkommen“.* Wenn das nicht der Fall ist, lehnen sie es ab, differenzierender und/oder problemorientiert über ein Thema nachzudenken oder zu diskutieren. Und wenn Lehrende die Lösung einer Aufgabe geduldig oder gar auf Umwegen erarbeiten und ein Problem intensiv diskutieren wollen, werden sie ggf. aufgefordert, doch bitte gleich das Ergebnis „an die Tafel zu schreiben“ oder ins Merk- und Lernheft zu diktieren.

Freilich können und müssen Lernprozesse nicht jederzeit im Sinne von „Bildung“ anspruchsvoll sein. Wünschenswert bleibt gleichwohl, dass es zu intensiveren Auseinandersetzungen und konstruktiver Aneignung kommt. Idealtypisch können Prozesse des Lernens nach ihrer Intensität und Bedeutung folgendermaßen unterschieden werden:

► Manches wird *nebenbei* ohne ausdrückliche Anleitung bzw. eigenes Wollen als „Dispositionen“ gespeichert. Es ist dort häufig zunächst nur locker verankert, kann aber – vor allem wenn es emotional eindrucksvoll erlebt wurde – durchaus anhaltend werden.

► Fakten und Regeln können *pragmatisch* auswendig gelernt und den Dispositionen hinzugefügt werden, ohne sie ausdrücklich durchdrungen oder verstanden zu haben. Das kann etwa bei Vokabeln oder geografischen Bezeichnungen einigermaßen sinnvoll sein, weil es nicht immer hilfreich wäre, sie etymologisch aufschlüsseln zu sollen.

► Darüber hinaus ist es wünschenswert, dass z.B. Gesetze und Regeln in der Mathematik und den Naturwissenschaften *sorgfältig erarbeitet* und *sachgerecht verstanden* werden.

► Denkbar und sinnvoll ist es häufig, dass *Lösungen offen bleiben* und keine richtigen Deutungen festgestellt werden, die man (auswendig) lernen kann. Gelernt wird dennoch oder gerade deshalb, worin ein Problem besteht und warum es sich einfachen Lösungen verweigert.

► Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema kann und soll reines Wissen *zu „Kompetenz" vertieft werden*: zu der Fähigkeit, in einem Themenfeld Aufgaben und Probleme ähnlicher Art auch dann sachgerecht zu bearbeiten, wenn die Lösungen noch nicht bekannt sind. Die Themen, an denen dies erarbeitet wurde, und die Lösungen, die dazu gefunden wurden, dürfen dann durchaus wieder „vergessen" werden.

► Wenn Kompetenzen mit der Bereitschaft verbunden sind, *sie intensiv und verantwortungsbewusst einzusetzen*, ist dies als *„Tüchtigkeit"* (vgl. 3.3) zu verstehen und wertzuschätzen. Diese beinhaltet auch eine lebenslange Bereitschaft, immer wieder neu und weiter zu lernen.

Damit ist allerdings noch nicht geklärt, *welches Wissen und welche Kompetenzen* erworben werden sollen. Die Antwort ist schwierig: Zum einen ist es ja durchaus sinnvoll, dass Heranwachsende sich mit dem vertraut machen, was im Laufe der Entwicklung der Menschheit an kulturellen Möglichkeiten „geworden" ist und „gestaltet" wurde. Dies eröffnet viele Wege, auf denen junge Menschen ihre Fähigkeiten entdecken und entfalten, diese selbst nutzen und sich mit ihnen in die Gemeinschaft einbringen können.

Problematisch wird dies, wenn kulturelle Angebote in enger Fassung und in tradierter Ausprägung *als fraglos gültig vermittelt werden* (sollen). Das weckt den Anschein, dass in dieser Welt alles „in Ordnung" ist und dass es für alles eine Lösung gibt. In der „Blütezeit" des bildungsbürgerlichen Denkens und Handelns und noch bis in die 1960er Jahre (also vor dem Aufbegehren der Studierenden) konnten Bildungsansprüche noch mit dieser Haltung auftreten: Alles ist gut „geworden" und „gestaltet" und es kann allenfalls noch besser werden. Je konsequenter es gelänge, komplexe Prozesse „aufzuklären", desto wirksamer würden Menschen sich die Welt zu ihrem Nutzen „unterwerfen" können.

Inzwischen ist aus der Ahnung, dass dies problematische Folgen haben könnte, die Gewissheit geworden, dass es zu nicht mehr umkehrbaren Problemen kommen wird bzw. bereits gekommen ist. Damit wird das traditionelle Verhältnis der Generationen fraglich: Die Älteren müssen sich eingestehen, dass sie mit traditionellen Vorstellungen von Wissen, Können, Leistung und Erfolg eine Welt haben „werden lassen" bzw. „gestaltet" haben, in der das Überleben zumindest gefährdet ist und in der „vererbten" Fülle nicht mehr möglich sein wird. Dass ein „Weiter so" nicht zukunftsfähig ist, kann und sollte den Heranwachsenden nicht verborgen bleiben. Und die Älteren sollten die notwendigen Veränderungen so bald und so intensiv wie möglich nicht nur den Jüngeren, sondern auch sich selbst zur Pflicht werden lassen.

Das *stellt den traditionellen Kanon nicht generell in Frage*. Inhalte und Themen der Mathematik, der Sprache, der Literatur, der Geschichte usw. sind ja nicht als solche problematisch und für die Nebenwirkungen der Aufklärung verantwortlich. Problematisch sind jedoch Inhalte, mit denen Entwicklungen und Zustände schöngefärbt und entsprechende Einstellungen „gewollt" oder „verborgen" vermittelt werden.

Dies *kritisch zu reflektieren*, wäre ein erster Schritt. Hinzukommen müssten Inhalte, die thematisch auf die aktuellen Probleme eingehen. Das müsste durch eine offene Form des „intentional leitenden Einwirkens" gebunden werden. Nicht zuletzt wird dies dann auch für die „Selbst-Erziehung" der Lernenden bedeutsam. Wichtig ist also nicht nur „fertiges", „deklaratives" Wissen, sondern die Kompetenz und die Bereitschaft, überkommene Inhalte kritisch zu beurteilen und neue Konzepte zu entwickeln, zu erproben und ggf. auch durchzusetzen. Deshalb ist das Konzept einer *anspruchsvollen Kompetenz-Orientierung* noch einmal besonders wichtig.

Schwierig ist dies geworden, weil *traditionelle Normen und Werte nicht mehr verbindlich* sind – jedenfalls nicht in dem Maße, wie sie früher Einfluss auf Einstellungen und Verhalten hatten. Das ist zu begrüßen, sofern deren engführend-repressive Wirkungen begrenzt werden sollen. Damit sind allerdings freilassende Versprechungen bzw. Forderung übergewichtig und dominant geworden. Das ist insbesondere in Bezug auf jene Rechte bedenklich, die eine unbegrenzte Nutzung verfügbarer Ressourcen zu erlauben scheinen. Diese wurden bisher bedenkenlos und mit vielen Folgeschäden verbraucht und werden in Zukunft nicht mehr verfügbar sein – ggf. nicht einmal zur Bewältigung der zu lösenden Probleme.

Daraus kann in pädagogischer Verantwortung aber *nicht folgen, dass man dies resignativ und bedauernd als „nun einmal nicht zu ändern" hinnimmt*. Es erfordert viel Sensibilität und pädagogisches Geschick, zum einen deutlich zu machen, dass sozial-ethische Haltungen (im weiten Sinne) unverzichtbar sind, dass diese aber nicht mehr autoritär durchgesetzt werden sollen, sondern im Diskurs mit den Heranwachsenden entwickelt werden müssen. Konkret bedeutet dies, dass nicht nur vermittelt wird, was man mit entfaltetem „Verstand" alles tun *kann*, sondern dies verbindet mit der Frage, ob man es tun *darf*.

Eine zukunftsorientierte *„Didaktik"* kann sich also nicht auf die Auswahl der für „Bildung" wichtigen Inhalte beschränken. Sie muss zu klären versuchen, *welche normativen Orientierungen* bei „gestalteten" Einflüssen und bei Versuchen des „intentional leitenden Einwirkens" *unterstützt werden sollen* bzw. welchen latenten Einflüssen entgegengewirkt werden sollte. Das wird dann auch in der Begleitung der „Selbst-Erziehung" der Heranwachsenden wichtig. Diese sollte zurückhaltend beobachtet werden, aber auch zu Rückfragen und Einwirkungen Anlass geben, wenn sich Entwicklungen abzeichnen, die für die soziale Entwicklung der Persönlichkeit bedenklich werden könnten.

Allgemeinbildung

Damit wird noch einmal die Frage aufgerufen, *wie verbindlich fachlich-inhaltliche Vorgaben und die daran zu erarbeitenden Kompetenzen sein können bzw. sein sollen*. Traditionell wird dies unter der Formel *„Allgemeinbildung"* diskutiert. Damit Menschen sich über wichtige Themen verständigen können, sollen sie über zentrale Begriffe und Verfahren „allgemein" verfügen können und n grundlegende normative Orientierungen verinnerlicht haben.

Das ist *als Ziel sicherlich weiterhin wünschenswert*. Angesichts der Fülle dessen, was man wissen könnte, ist es aber fraglich, ob es einen gesellschaftlichen und/oder bildungstheoretischen Konsens gibt, auf den man sich noch beziehen kann. Auf das, was in 13 Schuljahren in den Schulen „durchgenommen" sein soll, wird man sich kaum noch verlassen dürfen. Dies ist im Umfang kaum verlässlich zu lernen und zu einem erheblichen Teil thematisch so ausdifferenziert, dass es in einem „allgemeinen" Diskurs kaum erforderlich oder verwendbar sein kann.

Verzichten sollte man auf die *Idee einer allgemeinen Bildung* aber doch nicht. Sie müsste allerdings *neu verstanden bzw. ergänzt werden*: Angesichts der medialen Verfügbarkeit fachlich-inhaltlicher Informationen ist es gar nicht mehr erforderlich, „alles" selbst immer präsent zu haben. Wichtiger geworden ist es, *sich im Diskurs mit anderen darüber austauschen und verständigen zu können*, was man miteinander beraten und gestalten möchte, welche Ziele damit verfolgt werden sollen und wie man dies kooperativ erreichen könnte. Dazu kann gemeinsam verfügbares Wissen als Grundlage zweifellos hilfreich sein – etwa über Begriffe des Alltags wie auch zu grundlegenden Konzepten des Umgangs miteinander: Welche Rechte und Pflichten haben Menschen im privaten und öffentlichen Leben, welche Regeln und Gesetze sichern bzw. beschränken dies, was bedeutet Menschenwürde etc.?

Es geht also nicht (nur) um „Alles, was man wissen muss", sondern um Einstellungen und Haltungen, die im ursprünglichen und anspruchsvollen Sinne mit „Bildung" gemeint sind: die *„Entfaltung aller Kräfte zu einem Ganzen"*. Dies ist allerdings im Wettbewerb um Privilegien vergessen und auf Prüfungsstoff reduziert worden. Es geht also im Grunde weniger um allen gemeinsam verfügbares „Wissen", sondern um das, was übrig bliebt, wenn Themen gemeinsam erarbeitet wurden: ein vertiefendes Verständnis und die Fähigkeit, über ähnliche Aufgaben zu beraten.

Deshalb sollte man den Umgang mit Kultur („Bildung" im engeren Sinne) *einbinden in ein ganzheitliches Konzept der Persönlichkeits-Entwicklung* und darüber als „Erziehung" reden (vgl. 4.3). Dann könnte die Frage, was „allgemein" wichtig sein soll, umfassender diskutiert werden. In den Blick kämen neben den kognitiven Kompetenzen auch die Körperlichkeit, die Emotionalität, sozial-ethische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit. Und zu klären sein wird dann auch, in welchen „Formen" dies gefördert wird: in verborgenen latenten Einflüsse, mit intentional gestalteten Einflüssen, durch intentional lei-

tendes Einwirken und als Selbst-Erziehung. Das kommt in einem enggeführten Verständnis von „Bildung“ nicht zum Ausdruck. Treffender könnte man das Ziel einer „allgemeinen Bildung“ also ansprechen als eine *„allen gemeinsame und verbindliche Erziehung“*.

Aber kann daraus abgeleitet werden, welche Kompetenzen an welchen Themen erarbeitet werden sollen? Wie offen kann/soll das Spektrum der möglichen Inhalte sein? Prinzipiell wird man unterscheiden können:

► Kompetenzen, deren Aneignung für alle wichtig ist und die – soweit es die körperlichen und geistigen Voraussetzungen ermöglichen – bis zum Ende der Schulzeit nach einem Mindeststandard erworben werden sollten. Was sollte in dem Rucksack enthalten sein, mit dem Heranwachsende „ins Leben“ starten?

► Kompetenzen und Inhalte, die nach individueller Schwerpunktsetzung in einem eigenen Kompetenz-Profil bearbeitet werden. Darin kann sich das individuelle Wissen und Können und nicht zuletzt die Tüchtigkeit ausdrücken.

Traditionell wird in Lehrplänen für alle Lernenden eines Altersjahrgangs und einer Bildungsstufe bzw. Schulform *weitgehend verbindlich vorgegeben*, in welchen Fächern sie in welchem Zeitumfang unterrichtet und nach welchen Leistungserwartungen sie geprüft werden sollen. Das ist in langen Prozessen so „gestaltet“ und „didaktisch“ begründet worden. In der Öffentlichkeit werden diese Vorgaben weithin als *„gegeben“* akzeptiert. Immerhin werde daran einigermaßen durchschaubar, nach welchen Kriterien die Heranwachsenden sich um (Schul-)„Leistungen“ bemühen sollen und woran deren Differenzen festgestellt werden. Dass dabei manches als nicht optimal oder auch als ungerecht erscheint, wird dann doch immer wieder hingenommen.

Lehrende können bzw. müssen ihren Unterricht daran ausrichten. Vergleichsarbeiten müssen nach Anzahl und Zeitpunkt geschrieben werden. Der Lehrplan muss eingehalten werden. Über Zensuren und Versetzungen wird als Hoheitsakt entschieden. Das erleben manche als den „unpädagogischen“ Teil ihrer Tätigkeit, andere (wenige?) erleben es bzw. haben es früher mehr oder weniger bewusst als gern ausgeübte Macht erlebt.

Vielen *Eltern* geht es ähnlich: Sie selbst haben die Schule teils positiv, teils negativ in Erinnerung und mit mehr oder weniger Erfolg durchlaufen und überstanden. Selbst eine schlechte Schule oder problematische „Pauker“ (meistens wohl Männer?) waren eine „gute Lehre“ fürs Leben. Dass man eingeschränkt wird oder sich behaupten muss – „das ist eben so“. Nur an Herausforderungen und ggf. unter Druck könne man wachsen.

Und die *Schülerinnen und Schüler* durften mit Begeisterung und Vorfreude „endlich“ zur Schule gehen. Das nimmt aber in dem Maße ab, wie die „Institution“ ihnen mit verbindlichen Inhalten und hohen Anforderungen den „ernst des Lebens“ nahebringen will.

Das mag als Bild „der Schule“ *überzeichnet* sein. Es sollte aber aufmerksam machen auf die überkommenen Grundstrukturen, wie sie „geworden“ sind und „gestaltet“ wurden. Immerhin werden diese in der aktuellen Diskussion

als Grundproblem beklagt, das „radikal“ und „grundlegend“ zu überwinden sei. Gefordert wird aber im Grunde ein „Mehr desselben“, eine Optimierung innerhalb der etablierten Strukturen, ein moderater Austausch der Inhalte bzw. deren Ergänzung, eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrenden, mehr Personal und nicht zuletzt ein höherer Anteil für Bildung an den öffentlichen Ausgaben für Bildung.

Den Beteiligten wird in dieser Situation nicht bewusst, dass ihnen „vom System“ *wenig eigene Verantwortung zugesprochen* wird bzw. dass sich diese darauf beschränkt, mit den an sie gerichteten Erwartungen so gut wie möglich umzugehen und systemkonform zu funktionieren. Problematisch wird dies dann, wenn Eltern, die Lernenden, aber auch die professionell Erziehenden die Einstellung entwickeln, an „den Verhältnissen“ nicht viel ändern zu können, und diese resigniert hinnehmen.

Ein curriculares Dilemma

Pädagogisch und konzeptionell kann diese Situation als Dilemma verstanden werden, bei dem *zwei Orientierungen gegeneinander stehen*: Einerseits könnte man fordern, curriculare *Vorgaben weitgehend aufzuheben* und die Lernenden bzw. deren Eltern frei entscheiden zu lassen. Aber das wäre andererseits mit dem Risiko verbunden, dass die Heranwachsenden nicht oder *zu wenig mit dem vertraut werden*, *was* für ihre Entfaltung als selbstständige und selbstbewusste Persönlichkeit *wichtig wäre*. Sie sollen – mit Humboldt gesprochen – „nicht unter der Menschenwürde roh“ bleiben, sie sollen aber auch nicht durch zu enge Vorgaben entmutigt oder entmündigt werden.

Zu finden ist also ein Mittelweg, der – bildlich gesprochen – immer wieder aufzeigt, was die Lernenden mitnehmen sollten, zugleich aber verschiedene Varianten und Verfahren anbietet, zwischen denen gewählt und gewechselt werden kann. Solche Wegweiser werden bei einigen Lernenden *eher engführend* oder gar mahnend sein müssen, während bei anderen eher Mut und Selbstvertrauen *herauszufordern* sein kann. Da ist pädagogische Sensibilität erforderlich, die das Wechselspiel zwischen Pflicht und Kür sorgsam begleitet, Perspektiven im Diskurs offen erörtert und zu einer verbindlichen Planung der Lernarbeit führt.

Das Lernen und Lehren sollte sich im Sinne dieser Überlegungen an folgender *Leitidee* orientieren: Der *für alle verbindliche „Lehrplan“* (das, was „durchgenommen“ werden muss) könnte ersetzt (oder zumindest ergänzt) werden durch *individuelle „Lernpläne“*, die an den jeweiligen Voraussetzungen anknüpfen, dort mit Herausforderungen ansetzen und sich an den je eigenen Zielvorstellungen orientieren. Es ginge dann nicht (oder immerhin weniger) um „Leistungen“, die im Vergleich mit den anderen (als „besser“ oder „schwächer“) gemessen werden, sondern um den *gestuften Aufbau von Kompetenzen*: Von einem Thema/einer Aufgabe sollte erst dann fortgeschritten werden, wenn die Voraussetzungen für weiteres Gelingen zuverlässig erworben wurden. Die

entstehenden Kompetenz-Profile werden dann nach Umfang und Schwerpunkten durchaus verschieden sein. Sie dokumentieren aber, was jemand inhaltlich wirklich kann. Alle sollen *auf das Erreichbare und das Erreichte stolz sein* und sich mit handwerklich-praktischer, künstlerischer, sportlicher oder akademischer „Tüchtigkeit“ in kooperative Projekte und später in die gesellschaftlich zu leistende Arbeit einbringen.

Zu bewältigen ist eine *doppelte Aufgabe:* Einerseits soll die individuelle *Entfaltung der Persönlichkeiten* so gut wie möglich gefördert werden und zum anderen soll dies mit der Bereitschaft und Fähigkeit verbunden werden, sich *verantwortlich einzubringen in gemeinsame Aktivitäten* und später in das berufliche und gesellschaftliche Leben. Diese Aufgaben sind nicht gegensätzlich. Die personale und die soziale Dimension einer Person lassen sich allenfalls theoretisch-analytisch trennen. Sie sind wechselseitig aufeinander bezogen: Das Individuum braucht zur Entfaltung ein soziales Umfeld und dieses lebt von der Vielfalt der in ihr versammelten Persönlichkeiten. Das eine soll das andere fördern und sich in jenem entfalten.

Die individuelle Entfaltung und die kooperative Arbeit sollen gleichwohl je für sich zeitlich, inhaltlich und räumlich einen eigenen Stellenwert bekommen. Das soll aber das Wechselspiel der beiden Dimensionen nicht unterlaufen. Die gemeinsame Arbeit in einer heterogenen Gruppe soll der individuellen Lernarbeit einen Rahmen geben, diese konstruktiv begleiten und ihre Ergebnisse kritisch einfordern. Die individuellen und die kooperativen Prozesse sollen in wechselseitiger Verantwortung verbunden sein: Die Lernenden tragen mit ihren Möglichkeiten zur gemeinsamen Lernarbeit bei, die Gruppe begleitet ihre eigene Lernarbeit.

Die individualisierende Arbeit am eigenen Profil soll *gebunden bleiben an die Gruppe*, der die Lernenden zugeordnet sind. Hier wird regelmäßig besprochen, welche Schwerpunkte die Lernenden jeweils verfolgen, in welchen Arbeitsformen sie dies tun wollen, und nicht zuletzt, woran sich der Erfolg dieser Bemühungen zeigen soll. Den Lernenden soll in der Gruppe – und nicht nur von der jeweiligen Lehrperson – signalisiert werden, dass in der individuellen Lernzeit ein verantwortungsbewusstes und engagiertes Arbeiten erwartet wird. Die Gruppe wird ggf. auch beraten, wie diese Arbeit wirksamer gestaltet werden kann. Sie wird schließlich zur Kenntnis nehmen, wenn ein Ziel erreicht ist, und ihre Anerkennung zum Ausdruck bringen. Die Botschaft könnte in etwa lauten: "Du hast dir nach deinen Möglichkeiten und in deinen Perspektiven Ziele gesetzt und du hast die entsprechenden Kompetenzen erarbeitet. Das ist gut so!“

Die *„Leistung“ der Lernenden* wird also nicht von Lehrpersonen „administrativ“ beurteilt, sondern in der Gruppe – wenn man so will: stellvertretend für die Gesellschaft – wertgeschätzt als der Beitrag, den die Gruppe von ihren Mitgliedern nach deren jeweiligen Möglichkeiten erwartet. Damit ist aber zugleich verbunden, dass in der Gruppe und von den Lehrenden zur Kenntnis

genommen und akzeptiert wird, wenn Lernende ihr Kompetenz-Profil außerhalb bzw. oberhalb dessen entfalten, was im Lehrplan als Standard auf „mittlerem“ Niveau beschrieben wird. Individuelle Profile können sowohl in „geringerer“ Ausprägung als auch in einem „hochbegabt“ erweiterten Profil zum Ausdruck kommen.

Mindest-Standards

Damit stellt sich auch die Forderung neu, dass alle Heranwachsenden mindestens alle Kompetenzen erwerben sollen, mit denen sie *selbstständig am kulturellen und politischen Leben teilnehmen können*. Das klingt plausibel und wohlwollend. Aber es ist zum einen nicht sicher zu klären, was thematisch-fachlich dabei verbindlich und unverzichtbar sein soll, und zum anderen unklar, wie hoch dieses Niveau anzusetzen ist. Das könnte durchaus so hoch oder niedrig sein, dass „alle“ dieses Niveau erreichen – und dies als bildungspolitischer Erfolg verbucht werden kann.

Wahrscheinlich wird ein Teil der Schülerinnen und Schüler *unterhalb einer solchen Schwelle bleiben*, weil ihnen – aus welchen Gründen auch immer – erforderliche Voraussetzungen fehlen. Sie werden aber gleichwohl (Teil-)–Kompetenzen und in manchem Bereich sogar unerwartet hohe Fähigkeiten erreichen. Auch dies sollte als eigener Erfolg dokumentiert werden. Sinnvoll wäre es deshalb, ein zu erreichendes Mindestniveau nicht auf irgendeiner Stufe festzulegen, sondern *sich prinzipiell daran zu orientieren, dass alle Heranwachsende „mindestens“ zu dem Kompetenz-Profil gelangen sollen, das ihren eigenen Möglichkeiten, Bedürfnissen und Orientierungen entspricht*. Das kann (z.B. bei Behinderungen) im Vergleich als eher wenig erscheinen, stellt aber eben dies als das eigene Profil heraus. Bei „hochbegabten“ Schülerinnen und Schüler wäre das „Mindeste“ auf dem Niveau anzusetzen und zu prüfen, das den herausragenden Möglichkeiten entspricht.

Kompetenz-Aufbau-Modelle

Der hier vorgeschlagene Paradigmen-Wechsel soll noch einmal im Vergleich zwischen traditionell differenz-orientierter und alternativ profil-entwickelnder Lernorganisation deutlich werden:

► In der *differenz-orientierten* Sicht werden *graduelle Abstufungen innerhalb einzelner Kompetenzen* identifiziert. Es werden zwar Bezeichnungen verwendet, die nicht nach Noten klingen sollen, und auch die Anzahl der Niveaustufen ist meistens nicht identisch mit der Zensurenskala, aber die Parallele drängt sich doch auf, wenn z.B. unterschieden wird nach „nicht erkennbar“, „im Ansatz erreicht“, „teilweise erreicht“, „weitgehend erreicht“, „voll erreicht“ oder „herausragend“. Wenn dies relational zum Durchschnitt der Lerngruppe, zur Altersgruppe oder zu den „Regelstandards“ definiert wird, ist es offensichtlich, dass Differenzen nach einer häufig so genannten „Sozialnorm“ herausgestellt

werden sollen. Solche Modelle sind als *„Kompetenz-Selektions-Raster“* zu verstehen.

► In einer *profil-entwickelnden* Sicht werden Kompetenz-Stufen in *fachlich-inhaltlich begründeten und lernpsychologisch fundierten Aufbau-Folgen* benannt. Innerhalb fachlich-thematischer „Domänen“ werden „Module“ als sinnvolle Entfaltungsschritte definiert. Sie machen den möglichen Lern-Fortschritt transparent. Innerhalb der Module können kleinere *„Bausteine“* benannt werden, die auf dem Weg zu einer Kompetenz additiv (Schritt für Schritt oder alternativ) erarbeitet werden sollen. Es wird deutlich, welche Kenntnisse und Fertigkeiten zuverlässig erarbeitet sein sollten, bevor die Arbeit am nächsten Modul begonnen wird. Dies soll durch die Bezeichnung als *„Kompetenz-Aufbau-Modell“* zum Ausdruck kommen. Daran sollen Lernende und Eltern erkennen können, warum es sinnvoll ist, sich diesen Vorschlägen anzuschließen. Und es sollte vorstellbar sein, welche Erfolgserlebnisse sich einstellen können, aber auch, welche Anforderungen und eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden sind.

Wenn das Lernen in den Schulen nach Kompetenz-Aufbau-Modellen flexibler gestaltet werden soll, sind auch *didaktische Kriterien* (hier im engeren, inhaltlichen Sinne) neu zu bedenken. Vermutlich werden die traditionellen Unterrichtsfächer (und die ihnen zugeordneten akademischen Studienfächer) sich in ihrer etablierten Stellung behaupten wollen. Sie können durchaus in ihrer je spezifischen Weise bedeutsame Beiträge leisten zu den erzieherisch-bildenden Aufgaben der Schule. Es ist aber fraglich, ob *die hohen bildungstheoretischen Ansprüche* in den etablierten Formen und unter der Fülle des durchzunehmenden Stoffes und in der differenz-orientierten Lernorganisation wirklich eingelöst werden (können). Wenn Lernprozesse unter Zeitdruck stehen, ist gar nicht von allen Lernenden zu erwarten, dass sie die jeweiligen Inhalte im Sinne von „Bildung“ über prüfungsrelevantes Wissen hinaus wirklich durchdringen. Insofern sollten fachorientierte Lehrende dankbar aufgreifen, dass den Lernenden in einer profil-entwickelnden Lernorganisation zu den einzelnen Kompetenz-Stufen *so viel Lern-Zeit zur Verfügung steht, wie sie für eine zuverlässige Erarbeitung von Wissen und Können erforderlich ist*. Darauf aufbauend wird dann in der Kerngruppe die gemeinsame Arbeit zur Vertiefung und Festigung der erhofften Kompetenzen (noch) wirkungsvoller sein können.

Kompetenz-Profile statt Leistungs-Profile

Der *Unterschied zwischen einer differenz-orientierten und einer profil-entwickelnden Organisationsform* besteht also weniger in inhaltlichen Fragen, sondern darin, wie mit Kompetenz-Angeboten und Erfolgs-Erwartungen umgegangen wird. In profil-entwickelnder Orientierung sollen in einem inhaltlich sinnvollen Aufbau die Kompetenzen einer Stufe zunächst vollständig und verlässlich erarbeitet werden, bevor zur nächsten fortgeschritten wird. Die Lern-

zeit richtet sich nach dem individuellen Bedarf und dem Fortschritt der Lernarbeit. Sie kann für langsame Lerner länger, für leistungsstärkere kürzer sein. Am Ende werden die Lernenden nach Inhalten und jeweils erreichter Stufe ausgewiesene Profile aufweisen. Es werden Kompetenzen dokumentiert, die verlässlich erarbeitet wurden und vermutlich anhaltend(er) verfügbar sind.

Der Unterschied zwischen den Konzepten sollte (in begrifflicher Zuspitzung) darin zum Ausdruck kommen, dass die Ergebnisse des Lernens *nicht als „Leistungs-Profil", sondern als „Kompetenz-Profil"* bezeichnet werden. Bei einem „Leistungs-Profil" wird ein punktueller Stand dokumentiert, bei dem nicht erkennbar wird, auf welche Teil-Fähigkeiten er sich bezieht, während in einem „Kompetenz-Profil" erkennbar wird, was jemand tatsächlich kann, aber auch, was darüber hinaus nicht (bzw. noch nicht) bearbeitet ist.

„Zugespitzt" sind die vorgeschlagenen Bezeichnungen insofern, als es bei „Leistung" natürlich auch um „Kompetenzen" gehen soll und dass das Verfügen über „Kompetenzen" auch als „Leistung" verstanden werden kann. In der Diskussion wird dies gelegentlich darin kontrovers zugespitzt, dass der „Kompetenz-Orientierung" vorgeworfen wird, sie verzichte auf „Wissen" und damit auf „Leistung", während der „Leistung" unterstellt wird, es gehe lediglich um punktuell verfügbares Prüfungswissen. Diese begriffliche Unschärfe soll mit der oben vorgeschlagenen Unterscheidung zumindest programmatisch vermieden und „aufgehoben" werden.

Inhaltlich kann sich die *Entwicklung von Kompetenz-Aufbau-Modellen* durchaus an jenen Kompetenz-Modellen und -Rastern orientieren, die für die etablierten Unterrichtsfächer entwickelt wurden. In profil-entwickelnder Perspektive ist es aber möglich und sogar naheliegend, die so oft beklagte „Stofffülle" konsequent neu zu bedenken: Für eine verlässliche (und ggf. zeitintensivere) Entwicklung von „Kompetenzen" müssen weniger Inhalte (Beispiele und Varianten) durchgenommen und geprüft werden. Sie können dann ohne Zeitdruck erarbeitet werden. Andererseits können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in den etablierten Fächern und vor allem darüber hinaus an Kompetenz-Profilen arbeiten, die thematisch vielfältiger und im Anspruch höher werden können und sollen, als es ihnen im traditionellen Gleichschritt möglich ist. – Bei der *Entwicklung und Konkretisierung von Kompetenz-Aufbau-Modellen* sind u.a. folgende Aspekte zu bedenken:

► Welche Voraussetzungen sollten vor der Bearbeitung der Bausteine verfügbar sein? An welche Kenntnisse und Fertigkeiten wird angeknüpft? Welche Verfahren („Checker") können zur Prüfung bzw. zur Sicherung und Stärkung der Voraussetzungen genutzt werden?

► Welche Inhalte und Kompetenzen sollten verpflichtend sein und dann auch in der Dokumentation der Profile mit den erreichten Stufen aufgeführt werden?

► Welche Bedeutung haben die in den Bausteinen zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten für die Erarbeitung der Kompetenz?

► Wie viele Inhalte sind nötig oder wünschenswert? Wieviel Freiraum ist für Lernende und Lehrende möglich und im Grunde erforderlich für eine individuelle Persönlichkeits-Entwicklung?
► Welche Kenntnisse und Fertigkeiten können am Ende die erfolgreiche Bearbeitung kennzeichnen? Was ist der „Entwicklungshorizont“? Das kann hilfreich sein, auch wenn die Lernenden dies noch nicht voll verstehen können.
► In welchen Schritten können die Inhalte und Aufgaben (erfahrungsgemäß) sinnvoll erarbeitet werden? Welche „Advance Organizer” geben Orientierung und lassen diese ein großes Ziel bearbeitbar erscheinen? Wie kann das Neue in verfügbare Kompetenzen eingebunden werden bzw. diese erweitern?
► Welche (verschiedenen) Wege sind denkbar und welche (alternativen) Materialien stehen zur Verfügung?
► Wie stringent sollten vorgeschlagene Abfolge-Schritte eingehalten werden?
► Wann und mit welchen Verfahren können oder sollten Lernende und Lehrende sich „formativ“ vergewissern, ob sie auf dem richtigen Weg sind und keine gravierenden Fehler aufgetreten sind?
► Wer kann/darf dabei was wie verbindlich beurteilen? Gibt es dafür Zertifikate und Berechtigungen zum Anleiten bzw. zum Prüfen?
► An welchen neuen Aufgaben kann erkannt werden, ob die erworbenen Kompetenzen auf andere Probleme anwendbar sind?

Inhaltlich können Kompetenz-Aufbau-Modelle *verschieden strukturiert* bzw. an unterschiedlichen Kriterien orientiert sein:
► inhaltlich konsekutiv: aufeinander folgend, erst dies dann das,
► horizontal erweiternd: weitere Aspekte zur Sache hinzufügend,
► vertikal vertiefend: das Verständnis verbessernd,
► additiv anreichernd: Kenntnisse und Fertigkeiten in anderen Domänen hinzufügend,
► linear oder zirkulär geordnet: als Abfolge oder als Spirale, die sich weitet,
► lernpsychologisch kumulativ: kognitive Dispositionen um emotionale erweiternd,
► integrativ durcharbeitend: Zusammenhänge aufzeigend und benennend,
► normativ bewertend: das Wissen und Können ethisch evaluierend.

5.6 Erzieherisch-pädagogische Leitbilder

Wenn die Entwicklung von Schule und Unterricht getragen sein soll von möglichst vielen Betroffenen, dann müssen dieses von Anfang an in einen transparenten und offenen Diskurs eingebunden werden. Dann gehören Fragen nach den Leitbildern der Arbeit in zentraler Weise dazu. Selbst in grundsätzlich reformbereiten Kontexten ist es nicht selbstverständlich, dass die Beteiligten gleiche Ziele verfolgen bzw. dass sie diese in gleicher Weise verstehen. Weil das Lernen für die weitere Laufbahn und Abschlüsse und darüber hinaus für den weiteren Lebensweg von großer Bedeutung ist, sind Änderungen emotio-

nal mit Hoffnungen, aber auch mit Ängsten verbunden. Mögliche Perspektiven, alternative Vorschläge, erwartete Wirkungen müssen transparent dargelegt und in ihrer Wirksamkeit kritisch beurteilt werden können.

Dies sollte aber nicht zu einer *schlichten Pro und Contra-Debatte* führen, deren Alternativen möglicherweise am Ende nur durch eine Mehrheitsentscheidung eher unterdrückt als aufgehoben werden könnten. In einer gut durchdachten Antinomie-Sensibilität sollten vielmehr die möglichen und möglicherweise verborgenen und unbewussten Motive aufgerufen werden. Das könnte mit einer schriftlichen und vertraulichen Befragung eingeleitet werden, in der sowohl Wünsche als auch Einwände zum Ausdruck kommen können. Es ist dann zu prüfen, wie realistisch Wünsche sind bzw. wie man Besorgnissen entgegenkommen kann. – In antinomie-sensibler Perspektive können u.a. folgende Fragen eine Rolle spielen:

► Soll die Schule einem engeren (traditionellen) Verständnis von Bildung verbunden bleiben oder sich (auch) im weiten Sinn um die Entwicklung der Persönlichkeiten kümmern?

► Geht es eher um kurzfristige Änderungen oder um einen Entwurf für die Zukunft?

► Wie wichtig ist Individualität im Verhältnis zu Sozialität?

► Wie sollen sich emotional-persönliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden entwickeln?

► Wie selbstständig sollen Schüler:innen arbeiten dürfen bzw. müssen?

► Wie wird zwischen praktischen und eher theoretisch orientierten Kompetenzen gewichtet?

► Welchen Stellenwert sollen etablierte Fächer im Verhältnis zu neuen Themen und z.B. ästhetischer Erziehung/Bildung haben?

► Welchen Stellenwert sollen regelmäßige Prüfungen und Rückmeldungen über die Lernentwicklung haben? In welcher Form sollen diese erfolgen?

► Gehen Vorschläge eher „zu weit“ oder sind sie nicht konsequent genug?

► Wie sollen/wollen/können Lehrende mit anderen Professionen kooperieren?

► Und nicht zuletzt: Sind die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter bereit und fähig, in einer „Selbst-Erziehung“ Verantwortung für ihre Persönlichkeits-Entwicklung zu übernehmen?

5.7 Gemeinsame und individuelle Lernzeiten

Zunächst soll – noch einmal – betont werden, dass im Titel „Eigene und gemeinsame Lernarbeit“ das *„und“* den *„dualen“* Charakter des Vorschlags betonen soll: Nicht das eine *oder* das andere, sondern eigenes, individuelles Lernen soll aus der gemeinsamen Arbeit heraus angeleitet sein und mit Ergebnissen dorthin zurückkehren. Neben einer Öffnung curricular-inhaltlicher Vorgaben ist dafür eine flexible Organisation des Lernens und des Lehrens erforderlich. Damit die eigene und die gemeinsame Lernarbeit mit ihren jeweiligen

Zielen konsequent gestaltet werden kann, sollen entsprechende Lernzeiten unterschieden und organisiert werden:

► In der *gemeinsamen Lernzeit* wird zum einen beraten, was die Einzelnen in der eigenen Lernzeit tun wollen/sollen, bzw. berichtet, was erledigt wurde. Im Zentrum steht die Arbeit an thematischen Schwerpunkten, auf die die Gruppe und die Betreuende(n) sich verständigt haben. Das können fachbezogene Arbeitsvorhaben sein oder fachübergreifende Problemfelder. Dies soll zunächst gemeinsam in bearbeitbare Aspekte aufgeschlüsselt werden, zu denen alle mit ihren jeweiligen Fähigkeiten beitragen können. Höhepunkte dieser Arbeit sind regelmäßig besondere umfangreichere Vorhaben, deren Ergebnisse (z.B. eine Theateraufführung oder eine Ausstellung) schulöffentlich oder darüber hinaus präsentiert werden. Die Beiträge der einzelnen Lernenden sollen für den gemeinsamen Erfolg erforderlich sein. Die eigene Lernarbeit ist mit der gemeinsamen in wechselseitiger Beziehung zu verstehen und zu gestalten.

► In der *individuellen Lernzeit* können die Lernenden sehr verschiedene persönliche Bedürfnisse und Interessen verfolgen. Sie sprechen dies mit ihrer Kerngruppe und den betreuenden Fachkräften ab. Sie können ihre Körperlichkeit (Sport, Gesundheit etc.) entwickeln, besser mit Emotionen (Ängsten, Motivation …) umgehen wollen, die kognitiven Kompetenzen verbessern, sich sozial-ethisch engagieren (Demokratie, Nachhaltigkeit …) oder ästhetisch (Kunst, Musik …) aktiv sein. Prinzipiell sollen sie in allen Bereiche nach dem Prinzip der „Passung“ bei ihrem aktuellen Entwicklungsstand ansetzen und nach „Kompetenz-Aufbau-Modellen“ an der Stufe ihrer nächsten Entwicklung arbeiten. Sie werden dabei von fortgeschrittenen Mitschülern und/oder einer betreuenden Lehrkraft beraten. Sie sollen ggf. an Aufträgen arbeiten, die in der Gruppe als Beitrag zu einem gemeinsamem Thema oder Vorhaben vereinbart worden sind. Dies sollen sie anschließend in die Gruppe einbringen.

5.8 Ausblick

Zur vorläufige Orientierung können die Zielsetzungen einer „dualen“ Lernorganisation in folgenden Thesen gefasst werden:

► Das Lernen soll anknüpfen an den individuellen Möglichkeiten, Bedürfnissen und Lebensentwürfen der Lernenden und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand.

► Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können sollen jeweils sicher erarbeitet und vertiefend zu Kompetenzen entwickelt werden, die zuverlässig verfügbar bleiben.

► Trotz der nicht aufhebbaren Selektions-Funktion der Schule soll das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden gewahrt und gestärkt werden.

► Schülerinnen und Schüler sollen in gemeinsamer Arbeit bei unterschiedlichen Kompetenzen miteinander lernen und solidarische Haltungen entwickeln.

Sie sollen sich in der individuellen Arbeit unterstützen und Wissen und Kompetenzen in der gemeinsamen Arbeit an Projekten zusammenführen.
► Offene Lernformate sollen den Lernenden größere Verantwortung für ihr Lernen zumuten und mehr Freiräume für ihre eigene Entfaltung einräumen.

Wie dies im Rahmen einer Schule *organisiert* werden könnte, sei mit wenigen Hinweisen angedeutet:
► Lernende werden innerhalb der Schule organisatorisch *einer überschaubaren „Großgruppe" zugeordnet* – herkömmlich gedacht ca. drei „Klassen", jahrgangs-bezogen oder jahrgangs-übergreifend. Diese Gruppe ist ein „öffentlicher" Raum, in dem für die Gemeinschaft relevante Fragen diskutiert und demokratisch entschieden werden.
► Eine Großgruppe wird pädagogisch betreut von einem ihr zugeordneten *„Team" von Lehrenden*, anderen pädagogischen Fachkräften sowie weiteren Begleitern.*
► Innerhalb der Großgruppe werden *relativ stabile heterogene „Kerngruppen"* gebildet – so weit möglich je nach Alter mit ca. zehn bis 20 SchülerInnen. Diese Gruppen bilden das Zentrum des gemeinsamen Lernens.
► Kerngruppen werden geleitet von einer *dauerhaft zugeordneten Lehrperson*, im Fachunterricht von weiteren Lehrkräften sowie von anderen pädagogischen Fachkräften und nicht zuletzt von weiteren engagierten Personen (Studierende, Pensionäre, Eltern etc.).
► Die erzieherische Arbeit richtet sich über fachbezogen kognitive Kompetenzen hinaus *auf alle Felder der Persönlichkeits-Entwicklung*.
► Mit den Lernenden wird für einen gewählten (variierenden) Zeitraum ein je *eigener „Lern-Plan"* erarbeitet und vereinbart; dieser benennt die angestrebten Ziele, orientiert sich an modulartigen „Kompetenz-Aufbau-Modellen", setzt fachlich-thematische Schwerpunkte und weist sinnvolle Arbeitsschritte auf.
► Während der individuellen Lernzeiten *ordnen sich Lernende und Lehrende räumlich, zeitlich und themen- und/oder fachbezogen einander zu*. Das ist aber nicht als „Unterricht" in „homogenen" Gruppen zu verstehen, sondern als offene Arbeitszeit. Dann können einzelne Schülerinnen und Schüler bei Bedarf gezielt beraten und gefördert werden.
► Die individuelle Arbeit im Lern-Plan führt zu *„Kompetenz-Profilen"*, die sich nach thematischer Orientierung und im Entwicklungs-Stand unterscheiden und den Kern der individuellen „Tüchtigkeit" bilden.
► In den Kerngruppen leiten (ggf. wechselnde) *Fachlehrer* den individuellen Kompetenz-Aufbau an, sie regen zu selbstständiger Arbeit an und vertiefen das erarbeitete Wissen zu Kompetenzen.
► Die Kerngruppen setzen *thematische Schwerpunkte*, die sie für sich selbst oder gemeinsam oder parallel mit anderen Gruppen bearbeiten. Diese Vorha-

---

* Der Kürze halber werden auch diese Personen im Folgenden als „Lehrende" bezeichnet.

ben sollen so komplex sein, dass alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen zur Bearbeitung beitragen können.
► Die erarbeiteten Kompetenz-Profile und die Mitwirkung in der Gruppe werden *in individuellen Berichten („Portfolios“) dokumentier*t. Daran soll im „Tüchtigkeits-Profil“ erkennbar werden, welche inhaltlichen Kompetenzen die Einzelnen erworben haben und wie verantwortungsbewusst und engagiert sie diese in die gemeinsame Arbeit eingebracht haben.

Diese Vorschläge können nach *dem Entwicklungs-Alter der Lernenden* verschieden konturiert werden: Bei jüngeren Kindern werden gemeinsame Aktivitäten zunächst einen größeren Anteil haben, in dem die individuelle Arbeit vorbereitet wird. In der Sekundarstufe I kann und soll die Lernarbeit in individueller und in kooperativer Form gleichgewichtig sein, weil den Lernenden mehr eigene Verantwortung zugemutet werden kann. In der Oberstufe wird mit der beruflichen und/oder akademischen Orientierung das fachbezogene Lernen enger auf entsprechende Abschluss-Anforderungen bezogen sein.

Dies alles erfordert die *Bereitschaft, bestehende und verfestigte Verhältnisse kritisch zu analysieren*, Probleme als Aufgaben zu verstehen und alternative Möglichkeiten konsequent in ihren Chancen, aber auch in möglichen Risiken zu bedenken. Das erfordert in der Vorbereitung und in der praktischen Arbeit mehr Zeit zum Nachdenken, für Erproben und für Evaluieren. Zur Entlastung kann es beitragen, wenn den Lehrenden wie den Lernenden mehr Freiraum, Zeit und eigene Verantwortung zugestanden und auch praktisch eingeräumt wird. Was dann an zusätzlicher Arbeit – zumindest am Anfang – zu leisten ist, müsste in Beziehung gedacht werden zu dem, was in der aktuellen Situation unbefriedigend ist und pädagogisch nicht als Erfolg erlebt werden kann.

Schwierig ist ein Umdenken dann, wenn die *verfestigten Strukturen* so vertraut geworden sind, dass man doch lieber bei dem bleiben möchte, was sich dem Anschein nach bewährt hat. Dieses findet bei Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und nicht zuletzt in öffentlichen Gremien durchaus Zustimmung. Es wird „rational“ vielfältig verteidigt – wenn auch manchmal mit „verborgenen“ Motiven. Das ist als mögliche „Wirksamkeit“ durchaus ernst zu nehmen. Die etablierten Strukturen bedienen vielfältige Bedürfnisse, die in der kulturellen, ökonomischen und sozialen Lebenswelt dominant sind. Man möchte sich im Leistungs-Wettbewerb behaupten können und ggf. das Erreichte in sozialen und beruflichen Positionen sichern dürfen. Deshalb sollen grundlegende Werte und Normen verbindlich sein und bleiben. Dies wird in den Schulen bisher durchaus einigermaßen zufriedenstellend gewährleistet.

Die oben genannten Herausforderungen (vgl. 2.5) erfordern allerdings ein *konsequentes Umdenken*. Es geht also nicht darum, *ob* die angedeuteten Vorbehalte berücksichtigt werden sollen, sondern *wie* man angesichts der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen damit umgehen will. Es ist nicht viel Zeit zu verlieren. Konsequente Entwicklungen sind angesichts der aktuellen

Problemlagen und vor allem angesichts der erwartbaren Entwicklungen unabdingbar. Die jetzt agierenden Generationen dürfen sich dieser Verantwortung für die Zukunft der nachfolgenden Generationen nicht länger verweigern! Dabei müssen aber „alle“ oder wenigstens hinreichend viele mitgenommen werden. Das kann nur in einem intensiven Diskurs gelingen, in dem die angedeuteten Probleme offen und konstruktiv bearbeitet werden.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln soll dies für die Konzepte der gemeinsamen und der eigenen Lernarbeit jeweils gesondert entfaltet werden. Es sei aber noch einmal betont, dass die beiden Dimensionen konzeptionell miteinander verbunden zu denken sind und in der Praxis in Beziehung zueinander gestaltet werden sollten. Manche der folgenden Vorschläge werden in der einen oder anderen Schule als nicht (mehr) relevant erscheinen, weil bereits mehr oder weniger konsequent und erfolgreich versucht wird, engführende Strukturen zu überwinden. Die Lösung von jahrgangsbezogenen Vorgaben und die Stärkung gemeinsamer Lernarbeit ist aber – so weit ich sehe – bisher kaum konsequent gewollt bzw. umgesetzt. Wie diese Grenzen aufgehoben werden könnten, soll für alle hilfreich sein, die sich in diesen Strukturen gefangen fühlen und einen Ausweg suchen.

6. Gemeinsame Lernzeit

„Du bist nicht allein!“
(Roy Black, 1965)

In diesem Kapitel wird zunächst die gemeinsame Lernarbeit in der Kerngruppe beschrieben. Diese mag als Organisationsform eher traditionell erscheinen. Nach Zielsetzung und Verlauf ist diese Arbeit aber deutlich anders gedacht. Sie hat für die eigene, individuelle Lernarbeit eine wichtige Funktion: Diese soll – wie mehrfach betont – nicht allein stehen, sondern in die Arbeit der heterogenen Gruppe eingebunden sein: Sie soll aus der Gruppe heraus angeregt und begleitet werden und dann wieder in gemeinsame, kooperative Arbeits-Prozesse zurückfließen. Eigene Orientierungen sollen mit den Erwartungen und den Verbindlichkeiten der Gemeinschaft ausgehandelt werden. Dies ist im Folgenden näher zu erläutern.

6.1 Ziele

In der kooperativen Arbeit sollen *mögliche Fehlentwicklungen der Individualisierung* eingefangen werden: Individualisierung fördert – unbewusst oder gewollt – eine tendenziell egoistische Haltung, die den eigenen Vorteil im Wettbewerb im Blick hält und sich für Belange der Gemeinschaft kaum verantwortlich fühlt. Das ist im Blick auf die soziale und kulturelle Situation der Gesell-

schaft problematisch. Individuelles Lernen sollte deshalb – auch und gerade in der zuvor entwickelten konsequenten Form – eingebunden werden in kooperative und solidarische Erfahrungen. Beide Formen der Lernarbeit sind als Brennpunkte mit wechselseitiger Beziehung zueinander gemeinsam zu denken. Im Folgenden wird die kooperative Perspektive herausgestellt.

Soziale Erfahrungen sollten im schulischen Lernen nicht nur als wünschenswertes Nebenbei latenten Einfluss haben, sondern in Hinsicht auf ein ganzheitliches Verständnis der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung bewusst gestaltet und reflektiert werden. Soziale Beziehungen, Kommunikation, Konfliktregelung und ähnliche Dinge gehören als Themen ausdrücklich in das Konzept der Schule. Es geht um *Interessen, Engagement, Haltungen* („Habitūs"), aber auch um *Geborgenheit und Anerkennung*. Zugleich sollen die Idee und die Praxis der Demokratie konkret erfahren werden. Wichtig werden hier die Bereitschaft zum Dialog mit Andersdenkenden und die Fähigkeit, andere weltanschauliche, politische, religiöse Orientierungen zu respektieren, sie aushalten und tolerieren zu können und dabei die eigene Sicht zu klären und sie in der Interaktion darstellen zu können.

Weil *Bezeichnungen* eine symbolische Bedeutung haben, sollten die Intentionen der dualen Lernorganisation bereits in zentralen Begriffen erkennbar werden. *Der gängige Begriff „Klasse" trifft das Konzept nicht*. Er wird damit verbunden, dass im „Klassenraum" für eine einigermaßen homogene Gruppe „Unterricht erteilt" wird. Dies klingt wohl auch noch bei den Begriffen „Stammgruppe" und „Kerngruppe" mit. Sie bezeichnen lediglich eine organisatorische Zuordnung (wobei „Stamm" sehr statisch klingt und „Kern" das Drumherum ignoriert). Alternativ könnte man sprechen von „Arbeitsgruppen" (die sind aber meistens zeitlich und thematisch begrenzt), von „Gemeinschaftsgruppe", „Kooperationsgruppe" oder „Kooperativ". Programmatisch könnte die gemeinsame Orientierung in *„Wir-Gruppe"* bekräftigt werden, aber ein „Wir" ist im Grunde jede Gruppe, ohne dass damit ein Anspruch verbunden sein muss. – Mangels einer besseren Idee sollen die heterogenen Gruppen im Folgenden mit dem verbreiteten Begriff „Kerngruppe" oder schlicht als „Gruppe" benannt werden.

Mit dem Begriff *„solidarische Verantwortung"* (vgl. 5.2) soll ein aktives Moment betont werden. Eine Bezeichnung als „soziale" Verantwortung würde lediglich eine Zuständigkeit ohne zwingende Folgen ansprechen und wäre vermutlich in der Intention weniger deutlich. Mit *„Solidarität"* soll demgegenüber eine auf Handeln zielende Haltung aufgerufen werden. Als Formel: Nicht nur: „Was kann/soll die Gruppe für mich tun?" sondern (auch) „Was kann/soll ich für die Gruppe tun?" Wie wichtig Erwartungen der Gruppe sein können, sollen die Lernenden vor allem dann erfahren können, wenn aus gemeinsamen Vorhaben etc. heraus Aufgaben und Erwartungen benannt und verteilt werden, die für die gemeinsame Arbeit wichtig sind. Das können Tätigkeiten mit unterschiedlichem Zeitbedarf sein: z.B. kurzfristig Informationen zu beschaffen,

mittelfristig einen Sachverhalt zu klären und zu präsentieren oder langfristig ein komplexes Thema zu erarbeiten und die Ergebnisse zu dokumentieren.

Die Gruppe ist dann auch ein *Ort, an dem sozial-ethische Haltungen angeregt und konkret erfahren werden*. Im Sinne der als Motto zitierten Parole „Du bist nicht allein!“ soll sich Individualität ihrer sozialen Verantwortlichkeit auch in der Gemeinschaft und letztlich der Gesellschaft bewusst werden. Die individuell zu erarbeitenden Kompetenzen sind nicht nur für die Lernenden selbst bedeutsam, sondern sie sind für den Erhalt der gemeinsamen Kultur wichtig und sie sollen zu den gemeinsam zu leistenden Arbeiten beitragen. Sie werden gebraucht und deshalb müssen sie von jedem so gut wie möglich erworben werden. Dies soll in der arbeitsteilig-kooperativen Arbeit der Gruppe konkret erfahren werden. Die Gruppe wird erwarten, dass alle nach ihren Möglichkeiten ihren Anteil beitragen und sich der sozialen Verpflichtung bewusst sind. Sie wird im Sinne von „Ver-antwortung“ erwarten, dass jeder die Frage „beantwortet“, welchen Beitrag er leisten kann und will bzw. ggf. warum dies (noch) nicht der Fall ist und wann er erbracht werden wird.

Dies gilt auch und gerade angesichts der Kompetenz-Profile, die sich unterschiedlich entfalten. In der Kerngruppe sollen diese Unterschiede durchaus deutlich werden. Anerkennung soll jeder dann finden, wenn er/sie die Möglichkeiten so gut entfaltet, wie es möglich ist, und zielstrebig an den im Lern-Plan vereinbarten Zielen arbeitet. Anerkennung gibt es also nicht, weil bzw. wenn jemand bei den gleichen Lernzielen besser ist als die anderen, sondern wenn dem Kompetenz-Profil ein weiteres Element hinzugefügt ist. Kritisiert wird jemand nicht, wenn „Leistungen“ unter dem Durchschnitt bleiben, sondern wenn unterhalb der möglichen Kompetenzen aufgegeben wird.

Zugleich soll sich in der Gruppe *die Tüchtigkeit als Haltung* (vgl. 3.3) entfalten und erweisen können. Auch Ehrgeiz kann herausgefordert werden, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr Können präsentieren, stolz darauf sein dürfen und die Anerkennung der anderen finden. Diese Erprobung der individuellen Tüchtigkeit soll gegen Ende der Schulzeit dazu beitragen, dass die beruflichen Erwartungen und die darauf bezogenen Möglichkeiten erkennbar sind. Sie sollen erproben, in welchem Maße sie Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, die beim Einstieg in eine bestimmte berufliche Laufbahn erwartet werden. Zur Orientierung sollten „die Abnehmer“ – z.B. die Handwerkskammern oder Fachbereiche an den Hochschulen – geeignete Test- und Assessment-Angebote entwickeln und den Schulen zur Verfügung stellen.

Nicht zuletzt geht es auch darum, *Bedingungen für die Entstehung und Bewältigung von Konflikten zu reflektieren* und bewusst die Bereitschaft zur Solidarisierung mit anderen, vor allem mit Hilfebedürftigen, zu entwickeln. – Dies ist keine leichte Aufgabe – zumal die Behandlung ethisch besetzter Themen als Indoktrination verstanden bzw. missbraucht werden kann. Manche werden dies als unzulässige Einmischung der Schule (also des Staates) in die persönlichen Angelegenheiten der Schülerinnen und Schüler und der Eltern

verstehen und zurückweisen. Aber angesichts der Dringlichkeit, mit der sich Zukunftsprobleme aufdrängen, wird sich die Schule in pädagogischer Verantwortung für die nachkommenden Generationen in ethische Fragen durchaus einmischen müssen. Angesichts „verborgener" oder „verdrängter" Einflüsse ist zu klären, wie ein „intentional leitendes Einwirken" eine reflektierende, sozial-ethische Haltung der Heranwachsenden herausfordern und fördern kann, die sich dann auch in einer verantwortungsbewussten „Selbst-Erziehung" ausdrückt.

Zwischen eigener und gemeinsamer Lernarbeit hat die Gruppe *wechselseitige Aufgaben*:

► Die Gruppe hat zum einen eine *teilende Funktion*: Die Lernenden sollen sich in ihren je eigenen Lern-Plänen nicht nur von eigenen Interessen und situativen Bedürfnissen leiten lassen, sondern auch bedenken, welche kulturellen Kompetenzen für einen Platz in der Gesellschaft wichtig sein werden. In der Gruppe wird beraten, an welchen Aufgaben die Einzelnen in der individuellen Lernzeit arbeiten wollen/sollen. Wie wichtig Erwartungen der Gruppe sein können, sollen die Lernenden vor allem dann erfahren, wenn aus gemeinsamen Vorhaben etc. heraus Aufgaben verteilt und Erwartungen benannt werden, die für gemeinsame Vorhaben wichtig sind. Das können Tätigkeiten mit unterschiedlichem Zeitbedarf sein: z.B. kurzfristig Informationen zu beschaffen, mittelfristig einen Sachverhalt zu klären und zu präsentieren oder langfristig ein komplexe Fragestellung zu bearbeiten und die Ergebnisse zu dokumentieren.

► Zum anderen hat die Gruppe eine *verbindende Funktion:* Sie nimmt die individuelle Arbeit in sich *herein*: Die Lernenden werden in ihrer eigenständigen Arbeit zunächst Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeiten, die in der Regel noch nicht den höheren bzw. vertiefenden Ansprüchen an „Kompetenzen" genügen. Dieser Schritt soll Ziel der gemeinsamen pädagogisch-didaktischen Arbeit mit den Lehrenden sein. Sie rufen die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten (das „Wissen") auf, beziehen sie auf andere Themen und Aufgaben und ordnen sie in größere Zusammenhänge ein. Die in individueller Lernarbeit erworbenen „einfachen" Kompetenzen werden auf einem höheren Niveau vertieft. Erst dann wird „Wissen" zu „Kompetenz", erst dann kann – in traditioneller Begrifflichkeit – Wissen zu „Bildung" werden. Dazu gehören nicht zuletzt die Bereitschaft und die Fähigkeit, das Wissen und Können wertorientiert zu beurteilen. Das gemeinsame Lernen soll den individualisierenden Kompetenz-Aufbau rahmen, strukturieren, vertiefen und festigen. In der gemeinsamen Arbeit werden individuell erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kosmos der Gruppe eingebracht, sodass die Lernenden sich selbst in ihrer Individualität und in der Interaktion mit den anderen in ihrer Sozialität entfalten und erleben können.

6.2 Arbeitsformen und „Vorhaben“

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule in verschiedenen Formationen *als Gemeinschaft erleben können*. Dazu sind die gängigen Jahrgangsklassen mit ca. 20 bis 30 Lernenden eine nicht immer optimale Mischform: Sie sind zu groß für die Entwicklung und Pflege einer intensiveren Beziehungs- und Diskurs-Kultur, und sie sind zu klein, wenn so etwas wie Öffentlichkeit in ihrer breiteren Vielfalt und ein demokratischer Umgang in eher formalisierter Form erlebt und praktiziert werden soll. Deshalb *werden zwei Formen vorgeschlagen: „Großgruppen“* mit ca. 60 bis 80 Schülerinnen und Schülern (traditionell etwa drei Klassen) und *„Kerngruppen“* mit ca. 10 bis 15 Schülerinnen und Schülern. „Vor Ort“ wird das sicherlich flexibel zu handhaben sein (u.a. nach der Größe). Vielleicht findet man für diese Gruppen auch noch schönere und inhaltlich treffendere Bezeichnungen. Die Funktionen dieser Gruppen sollen im Folgenden beschrieben werden.

Die „Großgruppe“

Jeder Großgruppe wird ein *Team von Lehrenden und weiteren pädagogischen Kräften zugeordnet*. Dieses Team ist so weit wie möglich (und wie es den Beteiligten sinnvoll erscheint) für die gesamte pädagogische Arbeit mit den zugeordneten Schülerinnen und Schülern zuständig. Das muss nicht ausschließen, dass Lehrende mit speziellen Kompetenzen auch in mehreren Teams arbeiten.

In der Großgruppe können *vielfältige Aktivitäten* entfaltet werden. Ihr sollten im Lauf etwa eines Schuljahres, des Halbjahres oder einer Woche bestimmte Zeiten als verbindlich vorgehalten werden. Sie können aber auch nach Bedarf einberufen werden, wenn aktuelle Ereignisse oder Möglichkeiten dies nahelegen. Zu bedenken ist natürlich auch, an welchen Orten dies möglich ist (Forum, Aula, Schulhof …).

Damit die Großgruppe als öffentlicher Raum erlebt werden kann, in dem der Umgang miteinander demokratisch zu gestalten ist, wird ein „Vorstand“ gewählt, der zuständig ist für die Tagesordnung, ggf. die Einberufung, die Gesprächsführung, Beschlussfassungen und deren Protokolle. Der Vorstand sollte auf Zeit gewählt werden. (Ob es dann auch noch für jede Kerngruppe Sprecherinnen geben soll, sei dahingestellt.) Lehrende sollten prinzipiell anwesend sein, ggf. Fragen beantworten, sich aber ganz vorbildlich zu Wort melden und darauf warten, dass ihnen dies erteilt wird. Wenn die Versammlung es wünscht oder das Verfahren erst eingeführt wird, kann eine Lehrkraft der Leitung in beratender Funktion zugeordnet werden.

Als *Aktivtäten in den Großgruppen* sind z.B. an Folgendes zu bedenken:

- ► Verlesen des Protokolls der vorherigen Sitzung,
- ► Information über aktuelle Ereignisse,

► Würdigung außerschulischer Aktivitäten und Erfolge,
► Rituale zu religiösen und jahreszeitlichen Anlässen,
► Gedenken an verstorbene Mitglieder der Schulgemeinschaft,
► Verabschiedung von Schülerinnen und Schülern, die die Schule verlassen werden,
► Begrüßung neuer Schülerinnen und Schüler und neuer Lehrender,
► Beratung und Entscheidung über Anträge, die zuvor eingereicht wurden oder spontan gestellt werden,
► Präsentation von Ergebnissen, die in den Gruppen erarbeitet worden sind: von kurzen Informationen bis zu szenischen Darstellungen,
► Vorträge zu aktuellen oder kommenden Ereignissen durch Lehrende oder eingeladene Expert:innen,
► Anregungen zu gemeinsamen Themen (etwa kontrovers Pro und Contra)
► kurz: alles, was eine Gemeinschaft lebendig macht.

Für die Arbeit der Großgruppen sollte schulintern eine Geschäftsordnung erarbeitet und verabschiedet werden. Darin sollte festgelegt werden, wie die Dauer der Versammlungen bestimmt wird (immer strikt begrenzt oder zu Beginn nach aktuellem Bedarf festgelegt?).

Kerngruppen

Innerhalb einer Großgruppe werden mehrere relativ stabile „Kerngruppen“ gebildet. Damit ein intensiver Austausch möglich wird, sollten diese Gruppen kleiner sein als die üblichen Klassen. Diese Gruppen sind der *zentrale Lebens- und Lernraum* in der Schule. Ihr Zeitbudget wird im *Tagesablauf* mit genügend Zeit fest verankert. Solche „Wir-Gruppen“ sollen in der Zusammensetzung ausdrücklich *heterogen* sein – und zwar im Prinzip in allen denkbaren (und von den Betroffenen gewollten) Dimensionen: nach dem Leistungsvermögen, den Interessen und – nicht zuletzt auch nach dem Lebensalter (s.u.).

Wie diese Gruppen gebildet werden, wird jede Schule als eine eigene Praxis entwickeln müssen, die sich daran orientiert, wie konsequent und *in welchen Dimensionen die Gruppen heterogen sein sollen*. Möglicherweise können Lehrende (wie bei Projekten oder in einer „Wahldifferenzierung“) thematische Vorschläge machen, in die sich die Schülerinnen und Schüler einwählen. Während der Arbeit mit einer Kerngruppe sind Lehrende als erste dafür zuständig, dass die Lernpläne der Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden.

Kerngruppen werden *von einer Lehrperson und/oder einem pädagogischen Mitarbeiter pädagogisch betreut und „einwirkend“ geleitet*. Diese Betreuung sollte *über eine längere Zeit stabil* sein . Wenn die Gruppen sich als Gemeinschaft stabilisiert und verlässliche Arbeitsformen gefunden haben, werden sie (zumal in höherem Alter) ihre Arbeit *phasenweise auch selbstständig organisieren* können. Im Raum ihrer Kerngruppe haben Lehrende ihren zentralen Arbeitsplatz. Sie sollen sich nicht nur als Vertreter ihrer studierten Fächer verstehen, die Wissen an die nachfolgende Generation zu vermitteln haben (oder le-

diglich über den „Stoff" der anstehenden Prüfungen informieren müssen). Eine anspruchsvolle Kompetenzorientierung erfordert ein erzieherisches Selbst- und Rollenverständnis, das auf eine breitere und tiefere Entfaltung personaler und sozialer Haltungen zielt.

Wie *Lehrende den Gruppen zugeordnet* werden, ist in der Schulorganisation zu klären. Die Zuordnung sollte für eine vorab vereinbarte Zeit verbindlich sein. Eine ganz freie Wahl durch die Schülerinnen und Schüler wird vermutlich nicht möglich sein. Gleichwohl kann es – nicht nur bei Konflikten – sinnvoll sein, dass die Zuordnung gewechselt werden darf. Die Schüler:innen sollten verschiedene Persönlichkeiten als Lehrende bzw. Beratende kennenlernen können. Deshalb ist es sinnvoll, dass den Gruppen in der Großgruppe ein relativ dauerhaftes Team von Lehrenden zugeordnet wird, das die Kerngruppen ggf. auch flexibel betreut.

Für diese stärker pädagogisch orientierte Arbeit ist *Schulsozialarbeit* besonders wichtig. Dabei sollte aber nicht nur an „schwierige" Schülerinnen und Schüler gedacht werden. Die Einbindung von Sozialpädagogen und Förderlehrenden darf nicht zu isolierenden Förderzonen oder ausgrenzenden Betreuungsbeziehungen führen. *Schulpädagogische AssistentInnen* (ggf. als noch einzuführender Beruf; vgl. 8.4) sollen die Lehrenden bei allen Aufgaben unterstützen und für alle Schülerinnen und Schüler ansprechbar sein. Wünschenswert ist also, dass genügend Lehrende (im weiten Sinne auch mit anderen Kompetenzen) zur Verfügung stehen, die in die Betreuung der Gruppen einbezogen werden können.

Denkbar und sinnvoll ist es, dass phasenweise in *fach- und/oder themenbezogenen „Epochen"* gearbeitet wird. Wenn der Großgruppe jeweils ein Team fest zugeordnet ist, werden Lehrende und Lernenden miteinander vertraut sein. Dann wäre es auch denkbar, dass eine Kerngruppe für sich ein bestimmtes Thema vereinbart und sich dafür eine einschlägig kompetente Betreuung wünscht. Das kann sich durchaus auf „Bildungsgänge" mit unterschiedlichen Perspektiven auf Abschlüsse bzw. Ausbildungs- oder Studiengänge beziehen.

Nicht zuletzt sollte die Lernarbeit in der Kerngruppe auch als Form einer gemeinsamen *„Selbst-Erziehung"* (vgl. 4.7) verstanden werden, die von den Lernenden selbstständig gestaltet wird. Sie sollen die Bereitschaft und die Fähigkeit zu eigenständiger Verantwortung entwickeln und solidarisch miteinander umgehen. Für solche Aktivitäten können thematisch und auch räumlich offene „Werkstätten" anregend sein.

Generell ist die Arbeit in Kerngruppen zu verstehen und zu entwickeln im Sinne einer offenen und zugleich verbindlich werdenden *„Diskurs-Kultur"* (vgl. 3.1). Die Lernenden sollen sich einbringen können mit ihren verschiedenen Fähigkeiten, unterschiedlichen Erwartungen, mit Erfolgen, mit Freude und Zuversicht, aber auch mit Sorgen, situativen Problemen, der Bitte um Hilfe und manches mehr. Und ebenso sollen sich Lehrende und andere Betreuer einbringen mit ihren fachlichen und pädagogischen Kompetenzen, ihren instituti-

onellen Verpflichtungen, professionellen Orientierungen, persönlichen Erwartungen und Hoffnungen, aber auch mit Skepsis und Irritationen.

Denkbar und zu erproben ist dabei, dass die Großgruppen und die Kerngruppen *jahrgangsübergreifend gebildet werden.* Die Zusammensetzung ändert sich dann regelmäßig: Die Älteren gehen hinaus, Jüngere kommen herein. Das kann sehr lebhaft und anregend sein. Ein Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen ist in deutschen Schulen (noch) nicht vertraut. Die Altersunterschiede gelten als (unnötiges) Problem. Sie machen aber *Unterschiede* in der Kompetenzentwicklung sozusagen als *naturbedingt erfahrbar*: Wer mehr Lebens- und Lernjahre vollbracht hat, hat meistens bereits mehr gelernt, ohne sich darauf etwas einbilden zu können. Die Kinder treten als Jüngste in eine solche Gruppe ein, sie sind dann ein Jahr lang zunächst jünger, werden bald älter und sind schließlich die erfahrenen und helfenden Mitschüler:innen, bevor sie in eine höhere Kerngruppe übertreten und dort wieder die Jüngsten sind. Wer einen Vorsprung hat, kann diesen weitergeben. Und wer als Jüngerer in die Gruppe eintritt, muss sich nicht genieren, etwas noch nicht zu können und Ältere um Rat und Hilfe zu bitten. Wer als Lehrling anfängt, kann rasch zum Meister werden. Diese Spannweite der Kompetenzen erfordert wie selbstverständlich ein individualisierendes Arbeiten. Zugleich ist es naheliegend, ein kooperatives Klima zu entwickeln und zu pflegen. Solche Erfahrungen können gerade dann wichtig werden, wenn Kinder in ihren Familien die Interaktion mit jüngeren oder älteren Geschwistern nicht mehr erleben, weil sie das einzige Kind ihrer Eltern sind.

Ergänzend sei angedeutet, dass Erfahrungen in altersgemischten Gruppen sich nicht nur auf zwei oder drei Jahrgänge beziehen müssen. Vielleicht ist die Intention dieses Konzept sogar noch besser zu verwirklichen, wenn man Schüler:innen mit deutlich *unterschiedlichem Lebensalter* miteinander in Beziehung bringt.

Regeln und Rituale

In den Gruppen werden sich im Laufe der Zeit relativ verbindliche Formen und Rituale entwickeln, in denen Varianten der Arbeit ihren Platz finden oder ggf. eingefordert werden.

In einer *radikalen Schulkritik* wurden Rituale mit durchaus plausiblen Gründen aus dem Katalog erlaubter pädagogischer Maßnahmen verbannt. Sie galten als *indoktrinär und repressiv*, weil (bzw. wenn) sie Verhaltensmuster als so verbindlich vorgeben („Das machen wir immer so, basta!“), dass sie sich der Reflexion und der Gestaltung durch die Handelnden entziehen. Vergessen hatte man bei dieser Kritik, dass Rituale vielfältigen Situationen des Alltags und des Feierns *Struktur und einen Rahmen* geben, an dem man sich im Verhalten orientieren kann. Und sie machen das Verhalten der anderen kalkulierbar. Wenn der Rahmen der eigenen Handlungsmöglichkeiten verlässlich ist, stehen diese als Medium der eigenen Artikulation zur Verfügung. *Repressiv*

werden Rituale allerdings dann, wenn sie aufgezwungen sind und auch dann beibehalten werden (müssen), wenn sie das eigene Handeln mehr einschränken als ermöglichen. Auf solche verkrusteten (sozusagen im negativen Sinne „ritualisierten") Rituale hatte ja die Kritik der 1968er Jahre gezielt. Der Irrtum lag nicht in der Zielsetzung und den Kriterien dieser Kritik, sondern in deren überzogener Verallgemeinerung und einer unreflektierten Pauschalisierung!

Es gilt also sorgsam darüber zu wachen, ob die erhofften positiven Wirkungen für die personale und soziale Entwicklung tatsächlich eintreten. Dass durch Rituale die zeitliche, räumliche Freizügigkeit beschränkt, ist vor dem Anspruch zu rechtfertigen, dass dieser Rahmen die Erfahrung sozialer Beziehungen, Eingebundenheit und Akzeptanz intensiviert. Deshalb ist es wichtig, dass die Zustimmung der Beteiligten eingeholt wird, dass die konkrete Ausgestaltung offen bleibt und vor allem, dass über die Verbindlichkeit und Beibehaltung eines Rituals verhandelt werden kann. Diese Balance ist nicht einfach zu halten: Zum einen sollten Rituale verbindlich sein, zum anderen müssen sie *prinzipiell verfügbar* sein. Dies erfordert viel Gespür für ihre situative, also auch wechselnde Bedeutung.

Eine profil- und kooperationsorientierte Lernorganisation erleichtert einen *flexiblen Umgang mit dieser Polarität*: Zum einen ist die Grundstruktur relativ klar und verbindlich: Es gibt Zeiten und Räume für individuelles Lernen wie für soziale Aktivitäten, aber wie Lernende und Lehrende diese Struktur ausfüllen, ist relativ offen. Was die Kerngruppe in ihrer Zeit tun will, muss sie selbst definieren. Dabei kann sie Rituale unterschiedlicher Form gestalten und den Grad ihrer Verbindlichkeit selbst regeln. Sie wird möglicherweise geradezu Rituale für den Umgang mit den Ritualen schaffen, also regeln, wann und in welcher Form über diese Verbindlichkeit verhandelt werden darf oder beraten werden muss, damit sich Rituale nicht unbedacht verfestigen, wenn sie ihren Sinn verloren haben.

Wenn Regeln des Umgangs miteinander hinreichend verbindlich geworden sind, wird eine Gruppe zeitweise auch *ohne Anwesenheit einer Lehrkraft arbeiten* können (oder dies sogar wollen). Se kann Verantwortung für das Gelingen gemeinsamer Aktivitäten übernehmen und Formen des demokratischen Umgangs miteinander entwickeln und festigen. Das kann als eine Form der „Selbst-Erziehung" verstanden werden. Sie könnten erfahren, dass man „lernen" kann, ohne „belehrt" zu werden. Die Kerngruppen sollten dazu allerdings nur so groß sein, dass ihre Selbstständigkeit nicht überfordert wird.

6.3 Themen der gemeinsamen Lernarbeit

Die kooperative Gruppe bietet Raum und Zeit für Aktivitäten, in denen sich das Gemeinsame der Gruppe entfalten und ausdrücken kann. Die Schülerinnen und Schüler *arbeiten mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen an gemeinsamen Aufgaben*. Solche Aufgaben sollen – im Unterschied zu den ausdifferenzierten Bereichen und Stufen fachbezogener Kompetenzraster – komplexer

und in den zu erarbeitenden Produkten offener sein. Wenn die Lernenden mit dieser Arbeitsweise noch nicht vertraut sind, wird es sinnvoll sein, mit einfachen Themen zu beginnen und die Anforderungen behutsam zu steigern. Damit alle zufriedenstellend in die Arbeit einbezogen werden können, ist es wichtig, dass die Themen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Kompetenzen bearbeitet werden können. – Das Spektrum möglicher Fragestellungen und Themen sei mit folgenden Hinweisen kurz angesprochen:

Die Gruppe selbst – demokratischer Umgang

Dass die eher zufällig („administrativ“) einer Kerngruppe zugeordneten Kinder und Jugendlichen gut miteinander auskommen und konstruktiv arbeiten können, ist nicht selbstverständlich. Regeln und Rituale müssen erst entwickelt, erprobt und gefestigt werden. Dass alle *„demokratisch“ gleichberechtigt* sein sollen, kann zwar als Ziel verordnet und als Verfahren geübt werden, aber zur selbstverständlichen sozial-ethischen Haltung wird es erst durch immer wieder neu gestaltete und erlebte Praxis. Das erfordert Geduld. Die Gruppe sollte sich regelmäßig eine feste gemeinsame „Auszeit“ gönnen, in der aktuelle Themen oder Probleme aufgegriffen werden können, wenn es dafür Bedarf gibt. Ein „Klassenrat“ bzw. die Großgruppe und ein Schüler-Schul-Parlament können dafür ebenfalls Foren sein. Die Fragen zu möglichen Wirksamkeiten (vgl. 4.2) können dabei anregend sein.

Bei besonderen Anlässen oder mit fester Regelmäßigkeit (z.B. an den Wochenenden oder vor den Ferien) können *Feste* gefeiert werden, die von Gruppen im Wechsel gestaltet werden. Eine größere, besonders beeindruckende Gruppen-Aktion wäre eine *Reise auf einem Segelschiff*, bei der die Gruppe sich in gemeinsamen „Diensten“ bewähren muss und Verantwortung und Zuverlässigkeit („vor Wind und Wellen“) als unerlässlich erlebt werden können.

Grundfragen des Lebens

Die Lernenden sollen sich mit anspruchsvollen Fragen auseinandersetzen. Das kann im Sinne des „Faust“ der Versuch sein zu erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ oder nach Kant „der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir“ oder schlichter nach Wilhelm Busch, was passiert, „wenn einer, der mit Mühe kaum geklettert ist auf einen Baum…“ oder warum der Mensch nach wessen „Beschluss … was lernen muss“. Das kann zum *Nachdenken über Wahrheit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Natur und Mensch, Leben und Sterben, Generationen, Denken, Ethik und Moral* herausfordern und in beeindruckenden Visualisierungen jeglicher Art enden. Philosophische oder religiöse Fragen könnten z.B. sein: Wie stellst du dir den Himmel vor? Werden wir wiedergeboren? Ist mein Spiegelbild so wie andere mich sehen? Was würde ich eine berühmte Persönlichkeit (aus Politik, Literatur, Film …) fragen, wenn sie zu Besuch käme? Was würde sie vermutlich antwor-

ten? – Solche Fragen sollten mit Sensibilität und Offenheit für antinomische Deutungen bearbeitet werden.

Angesichts des *„demografischen Wandels“* (wie verharmlosend über den brüchig gewordenen „Generationenvertrag“ geredet wird) sollte ein Problem die Heranwachsende sehr persönlich und konkret berühren: Sie müssen stärker als ihre Eltern darum besorgt sein, ob sie im Beruf und vor allem im Alter ein finanzielles Einkommen haben werden, mit dem sie den gewünschten bzw. gewohnten Lebensstandard erhalten können. Sie sollten sich kompetent machen für die kommenden bzw. bereits begonnenen Auseinandersetzungen um sozialpolitische Entscheidungen, die in diesem Zusammenhang getroffen werden müssen (vgl. 8.7 zur Sozialpolitik).

Aktuelle Ereignisse

Das alltäglichen Geschehen kann immer wieder zum Anlass für Projekte werden, die sich darauf beziehen und *ein vertiefendes Verständnis anregen*: von der Bundesliga bis zur großen Politik und zurück zu konkreten Fragen im Nahbereich. Man mag skeptisch fragen, ob man Kindern gerade dann, wenn sie selbst von einer Sache begeistert sind, mit „Schulaufgaben“ kommen soll, aber wenn die Initiative von ihnen ausgeht oder ein solches Programm offen (nach Zielsetzung und Verfahren) mit ihnen ausgehandelt wird, dann passen solche Projekte zu der erzieherischen Zielsetzung, die eigene Lebenswelt aufmerksam wahrzunehmen und sich reflexiv mit ihr auseinanderzusetzen. Damit sich dies zum Habitus entwickelt, könnte in der eigenen Lernzeit regelmäßig eine Tages- oder Wochenzeitung gelesen werden (ggf. mit thematischer Arbeitsteilung), um anschließend in der Kerngruppe darüber zu berichten und zu diskutieren. Man könnte aktuelle Debatten und Prozesse verfolgen, sich in der Sache kompetent machen, Plädoyers entwerfen und die tatsächlich getroffenen Entscheidungen diskutieren.

Der kriegerische Angriff des russischen Präsidenten auf die *Ukraine* (seit Februar 2022) hat die friedens- bzw. sicherheitspolitische Situation radikal verändert. Deshalb stellt sich die Frage, wie sich die Schule zu den *Themen Bundeswehr und Wehrpflicht* verhält, in unerwarteter Weise völlig neu. Lehrende wie Lernende werden die Problematik und mögliche Entscheidungs-Optionen verschieden beurteilen. Umso wichtiger ist es, dies in der Sache differenziert und in der Emotionalität transparent zu erarbeiten und eine eigene und zugleich politisch verantwortungsbewusste Position zu entwickeln.

Forschungs- und Zukunfts-Werkstätten

Wenn das Lernen in der Schule auf das Leben in der Zukunft vorbereiten soll, dann sollten entsprechende Fragen zum Thema werden. Kenntnisse und Fertigkeiten in den traditionellen Fächern können dazu möglicherweise beitragen, aber eine konsequente Zukunftsperspektive steht dort nicht gerade im Zentrum. Die zukünftigen Erwachsenen können aber erwarten und verlangen, dass

sie lernen, für offene Fragen und neue Probleme neue Antworten zu suchen und hoffentlich auch finden zu können. Deshalb sollte *eine forschende Haltung* nicht nur angeregt, sondern in geeigneten Projekten ausdrücklich praktiziert werden. Unter dieser Perspektive sollte deutlich werden, inwiefern die zu erwerbenden Kompetenzen gerade auch dafür wichtig sind. Wenn das gelingt, werden sich die Heranwachsenden mit den schulischen Bildungsaufgaben besser identifizieren und das Lernen zu einer eigenen Aufgabe machen können.

Ästhetische Aktivitäten

Prozesse der ästhetischen Bildung können in der eigenen und vor allem in der gemeinsamen Lernarbeit auf vielfältige Weise gefördert werden:

In der kooperativen Arbeit können ästhetische Fertigkeiten bzw. Produkte den anderen vorgestellt und ggf. in *gemeinsame Vorhaben* eingebracht werden. Dabei wird es sich ergeben (oder es sollte herausgefordert werden), dass das zunächst rein Emotionale rational verarbeitet und vertieft werden kann/soll. Hier kann die Schule die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (Vereinen, Musikschulen, Theatern, Akademien …) suchen und vertiefen.

In der eigenen Lernarbeit können *individuelle emotional-ästhetische Erlebnisse* und Erfahrungen frei bleiben von curricularen Vorgaben oder gar auf „Leistung" zielender Rahmung. Die Schülerinnen und Schüler können sich intensiver mit Aspekten ihrer Erlebnisse auseinandersetzen und dies – wenn es gewünscht ist – zu prüf- und zertifizierbaren Kompetenzen in ästhetischen Dimensionen vertiefen. Das können Kenntnisse über Kunst und/oder Fertigkeiten praktischer Art sein.

Höhepunkte solcher Aktionen bilden sicherlich anspruchsvolle und zeitintensive *Theater-Inszenierungen.* Die können sich an klassische Vorlagen halten oder sich in eigenen dramaturgischen Produktionen mit aktuellen Problemen und eigener Betroffenheit auseinandersetzen. Beeindruckend sind nicht zuletzt Projekte, die in einer längeren Phase erarbeitet und dann öffentlich präsentiert werden. Es muss aber nicht immer das ganz große Theater sein – auch kurze Phasen im Unterricht mit rhythmischen Übungen und kurzen szenischen Spielen (Standbilder) vermitteln Körpererfahrung, Gemeinschaftserlebnis und ästhetische Bereicherungen des Alltags.

Eigenes einbringen

Die Schülerinnen und Schüler sollen *eigene Themen und Fragen einbringen* und für die gemeinsame Arbeit vorschlagen können. Sie dürfen berichten über Dinge, die sie gefunden haben oder von denen sie gehört oder gelesen haben und die ihre Neugier ausgelöst haben. Das kann andere anregen, sich ebenfalls damit zu beschäftigen, oder sie machen sich selbst genauer kundig und berichten später über spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie in der Schule oder außerhalb (in den Ferien?) erworben haben. Das unterstützt die eigene Initiative und nimmt ernst, wenn jemand besondere Interessen entwickelt.

Es könnte zum Ritual werden, dass die Schülerinnen und Schüler erzählen, *welche Bücher sie gerade lesen* oder gelesen haben. Das setzt natürlich voraus, dass immer noch gelesen wird! Aber wenn dies in der Schule quasi als selbstverständlich erwartet und erlebt wird, kann dies indirekt wirken, ohne dass groß darüber geredet wird oder mit Zensuren dazu überredet werden soll. Nicht zuletzt kann es dann über das Lesen publizierter Texte hinaus anregend sein, eigene Geschichten zu erfinden und in der Groß- oder Kerngruppe frei oder „vom Blatt" vorzutragen (z.B. in einer Grusel-Lese-Nacht?).

Der eigene Körper und die der anderen

Die Erfahrung des eigenen Körpers und der Umgang mit ihm sollten in der Schule stärker zum Thema werden. Kinder und Jugendliche haben in bedenklicher Weise zunehmend Probleme physischer und psychischer Art. Man mag darüber streiten, ob das („Auch das noch?") zu den Aufgaben der Schule gehört oder gehören soll. Über regulären Sportunterricht hinaus sollte *tägliche, routinemäßige körperliche Bewegung* normal werden. Entspannungsphasen, Körperwahrnehmung, Sinneswahrnehmung, rhythmische Bewegung fördern auch die *Fitness für kognitives Arbeiten.* Eine variable Zeitstruktur bietet Raum für körperliche Bewegung und Anregungen der geistigen Flexibilität.

Ein *gemeinsames Frühstück und/oder gemeinsames Kochen und Speisen* ist an vielen Schulen bereits zum Standard geworden (wenn auch häufig nur an wenigen Tagen der Woche). Und was spricht dagegen, dies in durchaus anspruchsvoller Weise zu Themen zu machen, an denen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben und zu Kompetenzen vertieft werden können. Biologische Grundlagen der Physiologie, Einblicke in die Ökotrophologie und Grundkenntnisse der Medizin etc. können mehr sein als ein nebenher absolvierter Kurs in „Gesundheitserziehung". Diese Themen sind für alle wichtig und sollten in unterschiedlicher Intensität gemeinsame Aufmerksamkeit finden.

Sensibel zu handhaben sind sicherlich Themen wie *Freundschaft, Liebe und Sexualität*. Das sollte sich nicht auf Biologie beschränken, sondern zu ethischen Fragen vordringen. Möglicherweise ist dies in altersheterogenen Gruppen nicht ganz einfach, aber wenn eine vertrauensvolle Atmosphäre und eine offene Gesprächskultur bestehen, wird auch das möglich oder sogar sinnvoll sein. Es kann angebracht sein, Jungen und Mädchen phasenweise getrennt über sich und vielleicht auch über die anderen reden zu lassen.

Nicht zuletzt sei als mögliches Thema die Frage angesprochen, wie man die eigene Lebensführung am *Ziel des „Glücks"* orientieren und befriedigende Situationen und beglückende Interaktionen finden kann.

Der Leben im Umfeld der Schule

Für eine thematisch offene Schule sollte es selbstverständlich sein, dass sie *sich ihrem Umfeld öffnet*. Der eigene *Lebensraum* kann in Kultur und Natur, Flora und Fauna, Grund und Boden, Wald und Feld usw. erkundet werden. Die

Heranwachsenden sollen aktuelle Fragen, von denen sie mehr oder weniger selbst betroffen sind, sachgerecht beurteilen können und aktiv an Lösungen und Entscheidungen mitwirken wollen.

Themen können zunächst die *historische Entwicklung der Region* sein. Seit wann gibt es welche Siedlungen, wann und von wem wurden Gebäude errichtet, erweitert, umgebaut und genutzt? Wie hat sich das eigene Schulgebäude entwickelt? Hat es früher oder in jüngerer Zeit Konflikte gegeben und wie wurden sie gelöst? – Das kann zu entsprechender Forschung führen und sich in Präsentationen und Ausstellungen ausdrücken. Bei aktuellen Fragen ist eine Zusammenarbeit mit örtlichen Verbänden, Parteien, Bürgerinitiativen etc. angezeigt. Die Gruppe kann sich dann auch mit Gruppen in anderen Regionen und Ländern austauschen über *kulturelle Besonderheiten* (z.B. im Norden über Ebbe und Flut oder über Jodeln im Süden). Auch Dialekte und regionale Besonderheiten können erarbeitet und dokumentiert werden.

Recht und Gerechtigkeit

Die Gruppe kann im Umfeld oder im öffentlichen Raum aktuelle Gerichtsverfahren oder außergerichtliche Schiedsverfahren verfolgen: von der Anzeige über die Anklage bis zur Verhandlung und dem Urteil des Gerichts. Dabei sind sowohl die Regeln des Verfahrens zu verstehen, die Standpunkte der Parteien in der Sache nachzuvollziehen und emotional nachzuempfinden. Dazu können externe Kompetenz und Erfahrungen (ggf. aus der Elternschaft) eingeholt werden, es können selbst Schriftsätze verfasst und Argumentationskonzepte entworfen werden, eine Verhandlung kann als „Rollenspiel“ szenisch nachvollziehbar werden etc. Schärfen kann dies den Blick für kontroverse („antinomische“) Positionierungen, die Sensibilität für verschiedene Sichtweisen der „Wahrheit“, die Urteilskraft in ethisch-moralischen Fragen.

Soziales Engagement

Die Gruppe kann mitarbeiten in *gemeinnützigen Projekten,* die getragen werden von Landes- und Kreisjugendringen, Jugendwerken der Kirchen, diakonischen Einrichtungen, Rettungsdiensten (Rotes Kreuz, Malteser, Feuerwehr, THW), Sportverbänden, Vereinen, anderen Schulen u.v.m. Einige Schulen betreiben einen eigenen Sanitätsdienst, eine Schul-Feuerwehr und sogar Seenot- oder Bergrettungsdienste.

Ältere können *jüngere Schülerinnen und Schüler betreuen* z.B. auf dem Schulweg oder bei/nach Krankheit. Ältere Menschen freuen sich über Zuwendung und Anregungen.

Nicht zuletzt können *„Kinder in der Welt“* zu einem Thema werden, das in solidarische Hilfsaktionen mündet. Dabei kann die UNO-Kinderrechtskonvention eine anregende Bezugsnorm werden.

Schülerfirmen und ökonomische Bildung

Während „Zukunftswerkstätten" möglicherweise theoretisch-abstrakt bleiben (müssen), können *Kenntnisse und Fertigkeiten in „Schülerfirmen" konkret-praktisch als bedeutsam erfahren* werden. Wenn eine „Produktionsschule" gelingen soll, sind vielfältige Arbeiten mit unterschiedlich anspruchsvollen Kompetenzen zu bewältigen. Schülerfirmen können vielfältige Gegenstände vom legendären „Starenkasten" über Kalender bis zur Tasche für das Smartphone produzieren und in einem eigenen Laden verkaufen. Ökologische Aspekte sind dabei häufig ein zentrales Motiv. Es können Räume eingerichtet und betreut werden für besondere Bedürfnisse, z.B. nach Stille und Rückzug, für bestimmte Musik, für Religion(en), Gesundheit. Fast Standard ist eine Schulzeitung, neuerdings gibt es oft ein Schulradio, das in den Pausen sendet. Wenn man das Konzept des „praktischen Lernens" anspruchsvoll versteht, können in komplexen Prozessen vielfältige Kompetenzen von der praktischen Gestaltung bis zu theoretischen Reflexionen erforderlich sein. Viele Fächer können relevante Informationen und Hintergründe beitragen.

Zu Prozessen der *Wirtschaft*, der *Industrieproduktion* und des *Handels* sollten Schülerinnen und Schüler heutzutage mehr erfahren, als es in den traditionellen Fächern vorgesehen ist und zurzeit eher zögerlich einbezogen wird. Das sollte über eher pragmatisch ausgerichtete Berufswahl-Praktika deutlich hinausgehen (oder davon unabhängig bleiben). Wer Wirtschaft und Ökonomie verstehen will, muss tiefer einsteigen und darf sich nicht irritieren lassen, wenn die Hintergründe und Strukturen sogar auf den zweiten Blick nur schwer zu durchschauen sind. Aber an Spannung stehen solche Prozesse einem „Tatort" eigentlich kaum nach. Vorsicht ist allerdings geboten, wenn den Schulen Materialien angeboten werden, die häufig beeindruckend aufgemacht sind, aber nicht gerade zu kritischer Distanz anregen. Umgekehrt dürften aber auch pauschal negative Darstellungen über „die Wirtschaft" nicht ausreichen, wenn politisch-ökonomische Fragen kompetent bedacht und kritisch-konstruktiv entschieden werden sollen.

6.4 Entwicklung fachlicher Kompetenzen

Die Gesellschaft wird auch weiterhin von der Schule erwarten, dass die nachwachsende Generation in die bestehende Kultur eingeführt wird. Und dies bleibt zweifellos auch im Sinne der Heranwachsenden unverzichtbar, damit sie vertraut werden mit der kulturellen und sozialen Umgebung, in die sie hineinwachsen und in ihr sie als Persönlichkeiten aktiv werden wollen und kompetent sein sollen. Wie ist dies zu entwickeln, wenn die verfügbare Lernzeit zwischen eigener und gemeinsamer Lernarbeit geteilt wird? Dass die bestehenden curricularen Vorgaben gründlich und kritisch-konstruktiv überprüft werden sollten, wird öffentlich und fachlich immer wieder gefordert. Dass dies nicht ganz einfach möglich ist, wurde bereits dargelegt (vgl. 2.2 und 5.5). Vermutlich bleibt

es aber schwierig, die herkömmliche Struktur in Bewegung zu bringen. Die etablierten Fächer werden ihren traditionellen Stellenwert behaupten wollen.

Im Grunde könnte es ja wünschenswert sein, das im Laufe der Schulzeit angesammelte vielfältige Wissen und Können *über den Abschluss hinaus weiterhin verfügbar zu haben*. Das wird im materialen Sinne („Alles, was man wissen kann") nur begrenzt möglich sein. Entscheidend ist und bleibt jedoch, was von diesem Wissen übrigbleibt, wenn man es vertiefend erarbeitet und *zu anspruchsvollen Kompetenzen „aufgehoben" hat*. Dann wird man auch vergessenes Wissen und Können relativ rasch reaktivieren können. Das kann in traditionellen Kategorien als „Bildung" verstanden werden: als ein vertieftes Verständnis der Welt und als „Entfaltung" vielfältiger „Kräfte zu einem Ganzen". – Aber wie gelangt man in der Schule dahin? Wie kann dazu angeleitet werden? Was können und was müssen Lernende selbst dazu tun?

Im Sinne der oben entfalteten Zielsetzung (vgl. Kap. 5 und 6.1) sollen *die curricularen Vorgaben geöffnet und die Arbeitsformen flexibler gestaltet* werden. Alle Akteure sollen stärker dafür verantwortlich werden, mit welchen Themen und wie intensiv sie an fachlichen Kompetenzen arbeiten. Dazu ist ein Wechselspiel zwischen gemeinsamer und eigener Lernarbeit zu entwickeln: Idealtypisch kann das folgendermaßen beschrieben werden:

Die gemeinsame Lernzeit kann etwa *zur Hälfte für fachbezogenes Lernen reserviert* sein. Das sollten an einem Tag nicht mehr als zwei und in der Art verschiedene Fachbereiche sein (also nicht zwei Fremdsprachen oder nicht Mathematik und Naturwissenschaften). Die Fachbereiche wechseln sich im Rhythmus von Epochen ab und arbeiten jeweils konzentriert an mehreren oder allen Tagen der Woche. Die verfügbare Zeit wird nicht nach „Schulstunden" definiert, sondern in den Teams flexibel vereinbart. In diesen Lernzeiten wird mit den bereits verfügbaren Kompetenzen in der „Zone der nächsten Entwicklung" weiter gearbeitet. Das kann (muss aber nicht unbedingt) in der Anfangsphase eines Faches/Fachbereichs stärker von Lehrenden leitend entwickelt werden.

Aber bald wird sich herausstellen, dass die Lernenden nicht in gleicher Weise Zugang finden, weil sie kognitiv (Vorwissen, Arbeitsweisen) und/oder emotional (Interessen, Zuversicht) verschieden bereit sind. Dann wird es zunehmend sinnvoll, die weitere Arbeit zunächst (und vorübergehend) individuell zu teilen. Hilfreich ist es dann, wenn die eigenen Lernarbeiten und -aufgaben gleichwohl durch eine gemeinsame Fragestellung gebündelt bleiben. Bearbeitet werden können die geteilten Aufgaben etc. innerhalb der gemeinsamen Zeit oder als ausgegliederte eigene Lernarbeit. Es sollte bewusst bleiben, dass die individuellen Tätigkeiten an den unterschiedlichen Fähigkeiten anknüpfen und als persönliche Tüchtigkeiten anerkannt sein sollen.

6.5 Anleitung der eigenen Lernarbeit

Durch die Teilung der Lernarbeit zwischen gemeinsamen und individuellen Zeiten soll die Arbeit *entlastet werden,* dass die Lehrenden Wissen präsentieren und die Lernenden es aufnehmen sollen. Das war schon zu Zeiten der Schulbücher nicht optimal, wenn diese („Schlagt auf Seite xy!“) zum großen Teil vorgelesen wurden. Ebenso wenig ist es sinnvoll, digitale Präsentationen gemeinsam anzuschauen. Stattdessen können und sollen die Lernenden Informationen, Anleitungen, Demonstrationen etc. selbstständig zur Kenntnis nehmen und zunächst eigene Gedanken dazu entwickeln. Dies werden sie auch später im Leben und im Beruf immer wieder tun müssen, wenn sie neue Aufgaben und Themen zu bearbeiten haben.

Die anspruchsvollere pädagogisch-didaktische Aufgabe der Lehrenden ist es dann, in der Kerngruppe solches Grundwissen aufzurufen, mit kritischen Fragen und Impulsen *das scheinbar sichere „Bescheidwissen“ zu irritieren*, Alternativen aufzuzeigen, für Ungereimtheiten im Sinne von Antinomien zu sensibilisieren und nicht zuletzt auf ethische Probleme aufmerksam zu machen. Es soll erkennbar werden, was hinter konkreten Details und Aspekten als ein ihnen Gemeinsames und Grundlegendes bewusst gemacht werden kann. Kurz: Wissen soll zu Kompetenzen vertieft bzw. überhöht („transformiert“) werden.

In heterogenen Gruppen kann das z.B. dadurch angeregt und geübt werden, *dass Beiträge unterschiedlicher Art aufeinander bezogen werden*: Wer einen Sachverhalt kompliziert beschreiben kann, sollte dies auch in „einfacher Sprache“ tun können. Und umgekehrt könnten einfache Texte inhaltlich angereichert werden, ohne die klare Botschaft zu verwässern. Solche Kompetenzen sollten sich darin zeigen, dass eine Erkenntnis auf andere, ähnliche und komplexere Aufgaben angewendet werden kann. Und nicht zuletzt sollte bedacht sein, mit welchen Risiken und Nebenwirkungen mögliche Lösungen verbunden sein können.

Wie das inhaltlich konkret zu bewerkstelligen ist, muss für verschiedene Fächer und Themen *immer wieder neu entworfen und versucht werden*. In den Sprachen kann es z.B. um grammatikalische Strukturen gehen, um etymologische Herleitungen, begriffliche Varianten und darum, wie eine Aussage nicht nur wörtlich übersetzt, sondern sinntreffend oder aber irreführend gefasst werden kann. In der Mathematik geht es nicht nur um Rechnen, das Anwenden von Formeln und das Lösen von Gleichungen mit Unbekannten, sondern um das mathematische Modellieren praktischer Prozesse und Probleme (wofür der „Dreisatz“ und der „Pythagoras“ etc. sich als „Modelle“ anbieten). – Aber das sei im Detail den fachdidaktischen Experten überlassen!

Wenn Kenntnisse und Fertigkeiten in der eigenen Lernzeit erarbeitet wurden, dann geht es in der Gruppe darum, die „Qualität“ der individuellen Arbeit zu betrachten und auch zu beurteilen. Wenn jemand offenbar unter seinen

Möglichkeiten geblieben ist, sollte dies kritisch kommentiert werden mit einer Erinnerung an die Pflicht zu engagierter Lernarbeit: zum eigenen Nutzen wie zu dem der Gruppe.

In Vorschlägen zur Erneuerung der Lernorganisation wird ein solcher Wechsel zwischen selbstständiger und gemeinsamer Arbeit als *„umgedrehter Unterricht“* empfohlen. Das ist eine etwas seltsame Übersetzung des engl. *„Inverted Classroom Model* (ICM)“ oder des *„flipped classroom“*: Während im traditionellen Unterricht zunächst der Stoff vermittelt wird, um ihn anschließend (meist als Hausaufgabe) üben zu lassen, wird diese Reihenfolge umgedreht: Die Lernenden erarbeiten neues Wissen zunächst in eigener Lernarbeit. Dafür werden geeignete Medien genutzt (vom Schulbuch bis zum KI-unterstützten Video). Anspruchsvoller ist dies, wenn die Lernenden aufgefordert werden, sich selbst an einem Problem abzuarbeiten oder für neue Aufgaben mögliche Lösungen zu entwerfen. Natürlich können sie sich auch beraten und einweisen lassen von Mitschüler:innen, die in ihrer Kompetenz-Entwicklung schon fortgeschritten sind (was nebenbei auch bei diesen zur Festigung des Wissens betragen wird).

In der anschießenden gemeinsamen Lernarbeit werden dieses (Vor-)Wissen und/oder Ideen zur Bearbeitung kompetenz-orientiert vertiefend bearbeitet. Dabei ist es wichtig, dass das vorab zu lernende Wissen nicht noch einmal präsentiert wird, sondern als bekannt und verfügbar vorausgesetzt wird. Die erarbeiteten Kompetenzen können und sollen anschließend in eigener Lernzeit wieder selbstständig geübt und gefestigt werden.

6.6 Begleitende Beratung

Wenn die Beteiligten sich an einem weiten Verständnis von „Erziehung“ (vgl. 4.3) orientieren (wollen), sollte sich dies ausdrücken in intensiven Bemühungen um gute Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und natürlich auch unter den Lernenden. Wenn dies gelingt, kann es zur selbstverständlichen Praxis werden, dass die Heranwachsenden regelmäßig (und bei besonderem Anlass) innerhalb ihrer Gruppe *Beratung zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit* finden können. Das kann im Sinne eines verbindlichen Rituals (s.o.) im Wochenplan fest verankert sein.

Solche Beratungen sollen sich beziehen auf die Körperlichkeit, die Emotionalität, die kognitiven Kompetenzen, die sozial-ethischen Haltungen und die ästhetische Achtsamkeit. *Mögliche Wirksamkeiten* und mögliche *antinomische Befindlichkeiten* könnten dann z.B. folgendermaßen konkretisiert werden:

► „Was ist nach deiner Einschätzung unabänderlich? Ist es das wirklich? Und ist dir das wichtig?

► Was alles hat dich bisher beeinflusst? War das eindeutig? Hat sich dabei etwas gegen anderes durchgesetzt? Warum bist du so geworden, wie du jetzt

bist? Wogegen hast du dich Wer oder was hat dich ausdrücklich beeinflussen wollen? Wolltest und konntest du dich dagegen wehren?
► Was hast du selbst für deine Persönlichkeitsentwicklung getan? Was kannst du gut bzw. nicht so gut? Was ist dir daran besonders wichtig, was würdest du ggf. vermeiden wollen? Wie würdest du deine Fähigkeiten benennen? Was wünscht du dir für die weitere Entwicklung? Was möchtest oder solltest du noch mehr dafür tun und was besser vermeiden?
► Wie stellst du dir dein Leben in zehn oder zwanzig Jahren vor? Was möchtest du einmal werden? Welche Alternativen siehst du oder wünschst du dir? Was könnte hilfreich sein, was könnte schwierig sein?
► Was wäre dir wichtig, was würdest du tun, wenn du auf nichts Rücksicht nehmen müsstest?“ Hast du möglicherweise „verborgene“ Wünsche?

Die Gruppe und/ oder die Lehrenden könnten dazu z.B. folgende *Anregungen geben*: „Du hast mehr Möglichkeiten als du denkst! Dieses oder jenes könntest du verändern! Du musst deine Entwicklung und deine Möglichkeiten selbst in die Hand nehmen und gestalten! Du solltest deine Wortwahl bedenken und vielleicht deine Ziele anders benennen! Stehe zu deinen Wünschen, gehe aber auch realistisch mit ihnen um! Du kannst dir vielleicht mehr zutrauen, als du denkst!“

Wenn dann *mögliche Folgerungen* gefragt sind, kann es anregend sein, die *„Formen“* zu bedenken, die *im Prozess der Erziehung* unterschieden werden können (vgl. 4.7): Gibt es „Einflüsse“, die du gar nicht bewusst als positiv oder eher negativ wahrnimmst (z.B. im sozio-kulturellen Lebensraum und in Kontakten zu anderen Menschen)? Ist die Umgebung deines Lernens so „gestaltet“, dass sie guten oder weniger guten Einfluss hat? Und wie bewusst willst bzw. kannst du selbst deine Entwicklung beeinflussen?

Solche Fragen könnten zur Entfaltung der Diskurs-Kultur beitragen. Dabei *sollte nicht nach eindeutigen Antworten gesucht werden*, die oftmals zu einfach sein können, sondern nach Deutungen, die neue Gedanken anregen, alternative Entscheidungs-Möglichkeiten aufzeigen und neue Perspektiven eröffnen können. Das ist freilich nicht immer ganz einfach und erfordert theoretisch fundierte Beobachtung sowie pädagogisch reflektierende Sensibilität. Was dazu in der Lehrerbildung nötig wäre, soll später erörtert werden (vgl. 8.4).

6.7 Diskussion

Natürlich wird es zu diesen Vorschlägen *Kritik und Einwände* geben: Die Heterogenität solcher Kerngruppen sei zu groß, man könne den Fähigkeiten der einzelnen Lernenden nicht gerecht werden; die Verbindlichkeit des Curriculums gehe verloren; man sei für „Erziehung“ nicht ausgebildet etc. Solche Bedenken wird man ernstnehmen müssen, weil sie zumindest dann berechtigt sind, wenn das Konzept unter Zeitdruck ohne geduldige Planung durchgezogen werden soll, aber wohl auch, wenn es zu halbherzig angegangen wird. Bei-

spiele reformfreudiger Schulen können ermutigen (s. Anhang.). Ob es sinnvoll ist, eine neue Arbeitsweise zunächst in einem Teilbereich der Schule zusammen mit jenen zu entwickeln, die den Intentionen des Konzepts zustimmen und es erproben wollen, muss „vor Ort“ kritisch, aber auch zuversichtlich beraten werden. – Zu klären sind u.a. folgende Fragen:

Wie dauerhaft sollen die Kerngruppen zusammenbleiben? – Sie sollten *stabil bleiben* und langfristig (sozial-)pädagogisch betreut werden. Die Lehrenden sollten in Teams für jeweils mehrere Kerngruppen kooperieren und sie könnten fachbezogen epochenweise wandern. In der Praxis wird es sinnvoll sein, dass in neu gebildeten Gruppen zunächst intensiv an gemeinsamen Themen und Aufgaben gearbeitet wird. Dabei sollte das individuelle und zunehmend eigenverantwortliche Arbeiten aber bald und konsequent eingeführt und geübt werden. Wenn zunächst gleiche Aufgaben von allen bearbeitet werden, kann in der anschließenden Präsentation der Ergebnisse in der Gruppe erkennbar werden, ob jemand unterfordert ist oder mehr Hilfe und Zeit benötigt hätte. Das sollten die Lernenden zunächst selbst artikulieren und auch im Austausch untereinander besprechen. Die Lehrenden werden das dann mit diagnostischer Kompetenz vertiefen. Nach hinreichender Erprobung ist es dann an der Zeit, dass mit allen Lernenden individuelle „Lern-Pläne“ erarbeitet werden.

Sicherlich kann dieses Konzept *nicht für alle Fächer und alle Jahrgänge sofort und in einem Schlag* umgesetzt werden. Es wäre schon viel gewonnen, wenn in einer Schule die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in einer umfassenden Orientierung an deren Persönlichkeits-Entwicklung überhaupt zum Thema wird. Das kann dann für einzelne oder für gebündelte Fächer (z.B. für „Naturwissenschaften“) erdacht und erprobt werden, um Erfahrungen zu sammeln und – hoffentlich – bestehende Ängste, Vorbehalte oder gar Widerstand zu überwinden.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg dürfte *eine eingespielte „Diskurs-Kultur“* sein. In Verbindung mit den Eltern und der Schülerschaft ist ein pädagogisches Selbstverständnis der Schul-Gemeinschaft zu erarbeiten. Grundlegend wäre zu klären, ob das hier vorgeschlagene weite Verständnis von „Erziehung“ Zustimmung findet (nämlich, dass „Bildung“ einen Beitrag zur Erziehung „im Medium der Kultur“ leistet; s. 4.3). Wenn erst einmal der Wille zu einer solchen Entwicklungsarbeit entstanden ist und eine Schule sich auf den Weg zu einer wie auch immer konzipierten „besseren Schule“ macht, dann ist der wichtigste Schritt getan.

Schließlich sei noch einmal betont, dass die vorgeschlagenen Formen der Lernorganisation *nicht als technologisch-funktionale Maßnahmen der Schulentwicklung zu verstehen* sind. Sie würden dann vermutlich als fremd und aufgedrängt empfunden und abgelehnt werden. Wichtig ist es, die Betroffenen in die Gestaltung ihrer eigenen Arbeitsbedingungen – als Lehrende wie als Lernende – einzubeziehen und ihnen Gestaltungsräume zu eröffnen, in denen sie Individualität im Kontext der Gemeinschaft erleben können.

7. Eigene Lernzeit

*„Ehre die Eigentümlichkeit und die Willkür deiner Kinder,
auf dass es ihnen wohlergehe und sie kräftig leben auf Erden."
(Friedrich D. E. Schleiermacher 1798)*

Weil die gemeinsame Arbeit in den Kerngruppen für das individuelle Lernen den Rahmen bildet, wurde dieser Teil der „eigenen und gemeinsamen Lernarbeit" im vorherigen Kapitel zunächst vorgestellt. In der Zielsetzung soll aber die konsequent „eigene" Lernarbeit einen besonderen Stellenwert haben: Sie ist in die Kerngruppe eigebunden, wird aus dieser ausgegliedert und kehrt in sie zurück. Die Individualität und die Sozialität der Heranwachsenden sollen sich in enger Verbindung miteinander entfalten (vgl. 5.2).

7.1 Ziele

Kinder und Jugendliche kommen in die Schule mit *jeweils eigenem Entwicklungs-Stand ihrer Persönlichkeit*. In deren Felder entfalten sie sich mehr oder weniger dynamisch. Sie sind körperlich unterschiedlich groß und stark, emotional eher zurückhaltend oder offen, kognitiv teilweise noch nicht so weit wie andere (etwa in der Lesefähigkeit), eher sozial zurückhaltend oder raumgreifend und ästhetisch eher rezeptiv oder expressiv achtsam. Die Erwartungen an Schule sind überwiegend positiv, bei einigen aber skeptisch geprägt.

Dass die profil-entwickelnde Lernorganisation vor allem auf die Selbsttätigkeit der Lernenden setzt, ist nicht so zu verstehen, dass auf *Struktur und Planung* zu verzichten sei. Zwischen Offenheit und Verbindlichkeit ist immer wieder eine Balance zu entwickeln und zu wahren. Gerade wenn und weil die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst „konstruieren" und wichtige Inhalte „entdecken" sollen, ist eine strukturierende, aber nicht einengend gestaltete „Umgebung" wichtig.

Als wichtiges Ziel des Lernens wird immer wieder genannt, *das Lernen zu lernen*: Sich selbst beim Lernen beobachten zu können und es optimieren zu wollen, sollte neben den inhaltlichen Aufgaben immer wieder zum Training nahegelegt werden. Eine *Methodenkompetenz* kann sicherlich dazu beitragen, sie sollte sich aber nicht verselbständigen, und es darf nicht suggeriert werden, dass Techniken des Lernens ein Heilmittel sind. Wichtig ist, dass die Lernenden ihren Arbeitsprozess inhaltlich und methodisch reflektieren können: „Was und wie habe ich heute gelernt?"

Diese Ziele sind durchaus anspruchsvoll: Alle Heranwachsenden sollen nach ihren Möglichkeiten erfolgreich lernen können. Es soll vermieden werden, dass Schülerinnen und Schüler *die Schule ohne Abschluss verlassen*. Kin-

der und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten, mit weniger guten Lernvoraussetzungen, mit emotionalen oder psychischen Beeinträchtigungen wie Misserfolgskarrieren und ebenso Schüler:innen mit herausragenden Möglichkeiten sollen dort „abgeholt“ werden, wo sie in ihrer Entwicklung jeweils angekommen sind und mit Aussicht auf Erfolg weiterarbeiten können.

Mit diesem Ansatz sollen individuell, „gegebene“ Voraussetzungen (der „Begabung“) nicht geleugnet und dennoch alle Möglichkeiten der Entwicklung eröffnet werden: einen Weg finden in der fatalen Alternative *zwischen resignativem Hinnehmen und überforderndem Wünschen*. Die Lernenden sollen im Wechselspiel zwischen Herausforderungen und befriedigendem Gelingen ihre Grenzen austesten und zwischen dem Gewünschten und dem Möglichen ein persönliches Profil entwickeln, mit dem sie sich identifizieren können. Das ist freilich eine schwierige Balance, an der alle Beteiligten sensibel und offen, aber auch ehrlich miteinander arbeiten müssen.

Mit dem Konzept der eigenen Lernarbeit soll nicht zuletzt das bildungspolitische und gesellschaftliche *Kriterium des „Schulerfolgs“* einen anderen Stellenwert bekommen: Die Schule sollte den Erfolg ihrer Bemühungen nicht vorrangig an der *Anzahl der bestandenen Abiturprüfungen* festmachen. Entscheidend soll vielmehr sein, dass möglichst viele junge Menschen jenes Profil ihrer Kompetenzen erkennen, erproben und verlässlich erreichen, mit dem sie sich identifizieren können. Mit diesem Profil sollen sie sich in die Gruppe einbringen und in der Kooperation mit anderen Anerkennung erfahren. Das soll zugleich die *Wertschätzung nicht-akademischer Berufsfelder* verbessern und eine Berufsperspektive aufwerten, die ihre Befriedigung im „praktischen“ Tun außerhalb der zurzeit favorisierten akademischen Studien finden kann.

In diesem Sinne soll das hier vorgeschlagene Konzept als ein anspruchsvoller Versuch verstanden werden, bei dem *verbindlich „gewordene“ bzw. erscheinende Vorgaben* aufgehoben werden. Das sei am Beispiel der „Schulpflicht“ verdeutlicht: Die im historischen Prozess verbindlich fixierte „*Schul*pflicht“ könnte vermutlich als Pflicht nicht einfach aufgehoben werden, aber als „*Lern*-Pflicht“ bekäme sie einen anderen Charakter: Schule wäre nicht nur „pflichtschuldig“ zu absolvieren, sondern als eigene Aktivität in Verantwortung der Lernenden bewusst zu machen. Bei *Schul*-Pflicht liegt die Verantwortung bei der Institution und ihren Akteuren. Die Schülerinnen und Schüler sind dem Wortsinn nach nur verpflichtet, die Schule zu besuchen und bei dem mitzuwirken, was ihnen institutionell angeboten wird. Bei einer *Lern*-Pflicht sind sie aufgefordert, im Sinne der „Lernarbeit“ selbst aktiv zu werden.

Nicht vereinbar ist mit diesem Konzept die Vorstellung, dass *alle Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf hohem oder gar höchstem Niveau* („100-prozentig“) erreichen und die Schule mit einem hohen Abschluss beenden werden. Sie sollen vielmehr – das aber konsequent – das ihnen jeweils optimal mögliche, nach Fähigkeiten und Neigungen profilierte Spektrum der Kompetenzen erreichen. Mit diesem werden sie sich im weiteren Bildungs- bzw. Aus-

bildungsgang und im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt behaupten können. Sie können dann selbstbewusst auftreten, denn sie wissen, was sie können.

Es mag sein, dass dieser Vorschlag *jene enttäuscht, die sich eine radikalere Alternative „wünschen“*. Dem ist entgegenzuhalten, dass es perspektivisch wenig erfolgsversprechend ist, die selektions-gebundene „Systemfunktion“ der Schule (vgl. 2.3 und 4.4) programmatisch beseitigen zu wollen. Das wäre allenfalls denkbar, wenn man in Kauf nimmt, dass die Zuordnung („Allokation““) zu späteren beruflichen und sozialen Anschlüssen an nachfolgende Institutionen außerhalb der Schule übertragen wird. Ob das für die Betroffenen angenehmer und in der Sache sinnvoller wäre, darf jedoch bezweifelt werden.

Es geht also nicht um ein *„Alle schaffen es!“* (5.3), sondern um die verlässliche Entfaltung der individuell möglichen Fähigkeiten. Diese sollen nach Kompetenz-Aufbau-Modellen von Stufe zu Stufe erprobt und getestet werden. Im Unterschied zu „Alle schaffen es!“ geht es in einer profil-entwickelnden Lernorganisation um das – keineswegs weniger anspruchsvolle – Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler das, was sie jeweils lernen wollen und lernen können, mit vollem Erfolg erreichen. Alle sollen das, was ihnen im Sinne einer „Stufe der nächsten Entwicklung“ möglich sein sollte, auch erreichen – wenn nötig auch mit Umwegen und zusätzlicher Zeit. Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen unterhalb definierter Mindeststandards bleiben werden: Sie sollen so weit kommen, wie es bei guter Förderung und eigener Anstrengung möglich ist.

7.2 Arbeitsformen und „Lern-Pläne“

Für die individuelle Lernarbeit werden im Tagesablauf oder im Wochenplan eigene Zeiträume (oder mehrere kurze Zeiten) fest eingerichtet. Sinnvoll wird es sein, den Tag in der Kerngruppe zu beginnen, sich als Gruppe zu erleben, die anschließende Arbeit zu besprechen und hervorzuheben, welche Ergebnisse erwartet werden.

Zum eigenen Lernen können die Schülerinnen und Schüler in dafür eingerichtete *„Werkstätten“, „Lernbüros“ o.ä.* wandern oder im „Heimat-Raum“ ihrer Gruppe bleiben. Diese Räume können fachlich offen und vielfältig sein oder jeweils einem bestimmten Fach oder Fachbereich zugeordnet werden, in dem Fachlehrkräfte gezielte Beratung anbieten. Wenn Lehrende und Lernende in dieser Zeit nicht nach einem „Stundenplan“ vorab zugeordnet werden, kann das zunächst irritieren. Alle werden sich erst daran gewöhnen müssen, dass sie das Lehren und Lernen in eigener Verantwortung gestalten dürfen, aber auch ausfüllen müssen. Ermutigen wird die Zuversicht, dass Lehrende und Lernende aufeinander treffen, die etwas miteinander zu tun haben wollen. Lehrende müssen nicht mehr in einer vermeintlich homogenen Klasse „Unterricht erteilen“, sondern können gezielt dort lehren und beraten, wo dies erwartet wird.

In den Medien gibt es eine wachsende *Vielfalt mehr oder weniger nützlicher und hilfreicher virtueller Angebote,* manchmal mit vereinfachenden, manchmal differenzierenden Erklärvideos, mit alternativen Arbeitsvorschlägen sowie Selbst-Prüfungs-Modulen. In den realen Lernräumen können Arbeitsplätze eingerichtet sein, bei denen die Lernenden sich bei Bedarf mit „Aufstellern“ von anderen abschirmen. In diesen Arbeitszeiten sollen sie individuell mit einer anwesenden Lehrkraft kommunizieren können. Sie sollen ggf. prüfen, ob sie über erforderliche oder wünschenswerte Voraussetzungen verfügen, und diese ggf. ergänzen oder aktualisieren. Nicht zuletzt sollen sie ihren Lernprozess dokumentieren, ihn selbst beurteilen bzw. mit anderen über ihn beraten. – Dies alles zielt darauf, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernen so bald und so weit wie möglich im Sinne einer „Selbst-Erziehung“ (4.7) in eigener Verantwortung planen, gestalten und reflektieren. Deshalb muss das eigene Lernen nicht auf die offizielle Lernzeit in der Schule begrenzt sein.

Bei der Arbeit an bestimmten Aufgaben kann es sinnvoll sein, dass Schülerinnen und Schüler sich *phasenweise, aber befristet, als Lerngruppen zusammenschließen* (was aber nicht zu traditioneller Leistungsdifferenzierung führen soll). Das können autonome, niedrig-formelle Gruppen sein, die „selbstorganisiert“ arbeiten, von fortgeschrittenen Mitschülern betreut oder von Lehrkräften angeleitet werden. Dies wird vor allem dann sinnvoll sein, wenn ein (neues) Stoffgebiet durch eine gut strukturierte und anregend gestaltete Einführung eher zugänglich wird, wenn Missverständnisse möglich sind, die den Lernprozess blockieren oder die Auffassung fehlleiten können. Das Lernen soll aber weitgehend in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler bleiben.

Wenn es thematisch sinnvoll ist und/oder gewünscht wird, können individuelle und/oder *gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Kerngruppe oder über Kerngruppen hinweg* verbunden werden: In der Arbeit am eigenen Profil können sich Lernende mit jenen verbünden, die gleiche Ziele anstreben und sich auf ihrem jeweiligen Stand unterstützen und ergänzen wollen. Das wird insbesondere dann sinnvoll, wenn *ausgefallene Themen und Kompetenzen* (z.B. neue Fremdsprachen) erarbeitet werden sollen. Die Vorhaben mehrerer Gruppen können miteinander koordiniert werden – etwa im Rahmen der Großgruppe oder über Jahrgänge hinweg. Die Präsentation der Ergebnisse kann dann zu einem Ereignis werden, mit dem sich die Schule in ihrem Umfeld präsentiert.

Lern-Pläne

Woran die Lernenden in der individuellen Lernzeit arbeiten, soll nicht zufällig sein, sondern durchaus verbindlich geplant werden. Mit jedem Einzelnen wer-

den *„Lern-Pläne“*✱ beraten und erarbeitet, die sich auf verschiedene Aspekte beziehen können:

► die Anfangsbedingungen: „Was kann ich bereits?“
► die nächsten Ziele: „Was will ich lernen und am Ende können?“
► Mittel und Wege: „Wie kann ich am besten an diesen Zielen arbeiten, welche Hilfen benötige ich?“
► verschiedene Zeiträume und thematische Dimensionen,
► auf die Lernzeit eines Tages,
► auf eine Woche,
► auf einzelne oder mehrere Module bzw. „Bausteine“ (s.u.),
► auf das Ende eines Schul(halb)jahres,
► auf den Abschluss der Schule und den Anschluss danach,
► auf „das Leben“ insgesamt.

Inhaltlich kann/soll sich das im Prinzip auf alle Felder der Persönlichkeit beziehen: auf Körperlichkeit, Emotionalität, kognitive Kompetenzen, sozial-ethische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit – wobei das nach dem Alter der Lernenden und ihrer Reife freilich unterschiedlich sein kann. Und nicht jedes Detail muss schriftlich ausformuliert sein. Wenn in der Kerngruppe beraten wird, wer in der freien Lernzeit was tun will, kann etwas „gesagt“ und damit verbindlich sein oder an einer Pinnwand mit Stichworten fixiert werden.

Lern-Pläne werden sich nicht in willkürlichen Neigungen etc. der einzelnen Lernenden erschöpfen dürfen. *Zwischen „Eigensinn“ und kulturellen Kompetenzen sind „Verbindlichkeiten“ zu vereinbaren*, in denen persönliche Interessen mit gesellschaftlichen Anforderungen und beruflichen Perspektiven in eine konstruktive Beziehung gebracht werden. Curriculare Vorgaben müssen nicht ungefragt hingenommen werden, aber ebenso wenig kann ein subjekthaft ungestümes Wollen der alleinige Maßstab sein. Die möglichen bzw. gewünschten Ziele sind mit den vorhandenen Vorkenntnissen und Fertigkeiten ohne Illusionen abzustimmen. Zur Orientierung können auch vorab beschriebene Profile angeboten und vorgeschlagen werden, die für berufliche Perspektiven besonders sinnvoll und zielpassend sein können (s.u.).

Eine ähnliche Arbeitsform wird beschrieben als *„Lernen durch Lehren“,* als „reziprokes Lernen“ oder als „Peer-Learning“: Lernende werden Lehrende und auch die Lehrenden können Lernende werden. Der lernpsychologische Grundgedanke ist, dass das Gelernte genauer und sicherer verstanden sein muss, wenn man es an andere weitergeben soll. Es verankert sich dann noch einmal tiefer im Gedächtnis. Zum „Meister“, „Chef“, „Experten“, vielleicht

✱ Man mag solche Pläne als „Pensenpläne“ bezeichnen, aber das klingt sehr nach „aufgegeben“ und „was zu erledigen ist“. Es sollte mehr um Vereinbarungen und Verträge gehen, die zwischen Lernenden und Lehrenden getroffen werden. Auch der Begriff „Lernpass“ weckt nicht gerade die Vorstellung von eigener Aktivität, sondern von Vorbeigehen.

auch „Vorarbeiter“ können Schülerinnen und Schüler ausdrücklich nach entsprechender Prüfung ernannt werden. Und sie können Wissen vermitteln, bei auftretenden Schwierigkeiten Missverständnisse auflösen, Hilfen geben, beim Üben helfen, komplexe Sachverhalte in „einfacher Sprache“ darstellen (natürlich mit dem Anspruch, der „Sache“ gerecht zu werden und sie nicht unzulässig zu verkürzen). Und schließlich können kompetente Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ihre Mitschüler die jeweiligen Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. die am Ende angestrebten Kompetenzen tatsächlich und sicher erworben haben.

In der individuellen Lernzeit ist Raum für spezielle Förderbedarfe (z.B. Deutsch als Fremdsprache, Nachholen nach Krankheit oder dem Ramadan), für die Bearbeitung emotionaler, traumatischer Belastungen (ggf. mit besonderer Begleitung) und für besonderer Förderbedarfe im Rahmen der Inklusion. Mögliche Probleme (fehlende Vorkenntnisse, mangelndes Interesse, geringe Motivation etc.) sollen frühzeitig erkannt und bearbeitet werden.

Zu entwickeln sind Lern-Pläne aber *nicht nur als Förderpläne für „leistungsschwache“ Schülerinnen und Schüler*, sondern für bzw. mit allen Lernenden, nicht zuletzt auch mit jenen, bei denen das normale Angebot nicht ausreicht. Sie alle sollen das ihnen mögliche Kompetenz-Profil erarbeiten können.

Das *Spektrum der Inhalte und Themen*, aus dem ausgewählt werden kann, soll breit bzw. offen sein. Die Heranwachsenden sollen sich in jenen Kompetenzen entfalten können, die ihren eigenen Möglichkeiten und ihren sich entwickelnden Lebensperspektiven entsprechen. Das ganze Spektrum eines Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ (nach Pestalozzi) soll zum Tragen kommen und in allen Dimensionen gleiche Anerkennung finden. Die Lernenden sollen nach *eigenen Interessen* und/oder aktueller Neugier etc. Themen der eigenen Wahl verfolgen und sich darin kompetent machen. Was sie dazu erarbeiten, sollen sie in ihrer Gruppe den anderen und den Lehrenden vorstellen. Ergebnisse können in ein „Portfolio“ aufgenommen werden und – falls gewünscht – auch in ein Zeugnis.

7.3 Themen der eigenen Lernarbeit

Schlaglichtartig sollen ein paar *bisher eher ungewohnte Bereiche* genannt werden, in denen die Schülerinnen und Schüler jenseits eines verbindlichen Curriculums Kompetenzen erwerben könnten:

► Körperlichkeit: Ernährung, Kochen, Gesundheit, Medizin, Rettungsdienste;
► intensiveres Fitnesstraining;
► die Angst vor bestimmten Fächern oder schlechte Erfahrungen mit ihnen („Mathephobie“) bearbeiten;
► Strategien zur Selbstmotivation und zur Gestaltung der Lernumgebung kennenlernen und erproben;

► Methoden des Lesenlernens erproben (ohne dass der offenbar andauernde Streit um das eine richtige Verfahren für alle verbindlich entschieden werden muss) und Vorlesen üben;
► Mut und Sicherheit zum freien Vortrag entwickeln;
► die Herkunftssprache als Alternative zu Englisch oder als zweite Fremdsprache vertiefen;
► Fähigkeiten zur Bewältigung eines schwierigen, prekären Alltags erkunden;
► Grundkenntnisse zur Sozialisation, Erziehung und Bildung erarbeiten;
► Ungewöhnliche Sprachen erproben und lernen: Gebärdensprache, Esperanto, Niederdeutsch/Plattdeutsch, Russisch, Chinesisch, Japanisch, Jiddisch, Arabisch …;
► kognitive Lernstrategien und metakognitive Reflexion erproben;
► eine Bibliothek bzw. eine Abteilung betreuen und die Lesekultur fördern;
► ein Hobby anspruchsvoll vertiefen;
► in einem Unterrichtsfach ausgewählte Aspekte vertiefen;
► politisch-ökonomische Themen: Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Politologie, Jura etc. bearbeiten;
► sich als Mediator/Mediatorin qualifizieren;
► einen Theater-, Kino- oder Museumsbesuch vorbereiten;
► ein Musikinstrument erlernen und das Können verbessern;
► sich auf ein Zertifikat als geprüfter Spezialist vorbereiten;
► sich für eine Tierpatenschaft fachlich kundig machen;
► Erfahrungen und Ausbildung in der Arbeitswelt, ggf. an mehreren Tagen der Woche und in einer „Lernpartnerschaft" zwischen Schule und Betrieb;
► Berufsmöglichkeiten erkunden und erproben.

Weitere Vorschläge und Angebote zu personalen Lernmöglichkeiten können von Eltern, gesellschaftlichen Organisationen (Kirchen, Gewerkschaften, Vereinen) eingebracht und gestaltet werden. Und natürlich ist es denkbar, *dass externe Personen bei Projekten und Vorhaben mitwirken*. Und nicht zuletzt sollen auch die Lehrenden Themen einbringen, die ihnen interessant und wichtig erscheinen.

Schließlich ist aber zu bedenken, dass bei einer so weiten Öffnung spätestens dann Grenzen gezogen werden müssen, wenn die freie Entfaltung der Heranwachsenden und/oder *berechtigte Erwartungen der Gemeinschaft* beeinträchtigt werden könnten. Wenn z.B. jemand eine doktrinäre, repressive Sicht der Welt vertreten will, andere diffamiert oder sich weigert, wissenschaftliche Erkenntnisse als solche zu akzeptieren, und der Diskussion ausweicht, ist das sozial-ethisch nicht tolerabel. Dann muss erzieherisches Handeln konsequent gegenwirken wollen.

Deutlich über den Rahmen fachbezogenen Lernens hinaus können individuelle Erfahrungen im Sinne der *„Erlebnispädagogik"* arrangiert werden: Im Vordergrund steht dabei die Erfahrung der eigenen Person und ihre Fähigkeit, mit ungewohnten, nicht standardisierten Situationen umzugehen. Es geht um

offene Prozesse ohne vorab festgelegte Ergebnisse oder vorab bestimmte Lernziele.

In ähnlicher Intention ist es sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler bereits *während der Schulzeit eine „Auszeit" nehmen* können, um in einer ungewohnten Umgebung (am besten im Ausland?) ihr (Über-)Leben in eigener Initiative und Verantwortung zu erproben. Dies könnte den Horizont nicht nur räumlich vielfältig erweitern. In diesem Sinne hatte Hartmut *von Hentig* (2006) den radikalen Vorschlag gemacht, Schülerinnen und Schüler zur *„Bewährung"* eine Zeit lang aus dem Kontext der Schule zu entlassen und ihnen die „nützliche Erfahrung, nützlich zu sein" zu ermöglichen. Es geht darum, *dass man etwas vollbringen kann, wenn man sich anstrengt* und dazu Gelegenheit hat. In solchen „Auszeiten" können Jugendliche insbesondere während der Pubertät – wenn Schule ohnehin „ätzend" ist – sich und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit in neuer Weise erfahren.

Im 17. und 18. Jahrhundert gehörten solche „Auszeiten" bei jungen Adeligen zum Erwachsenwerden: Sie wurden auf eine *„Grand Tour*" durch Europa geschickt, um ihren Horizont zu erweitern, Erfahrungen zu sammeln und für das spätere Leben tüchtig zu werden. Das war damals sicherlich nur jenen möglich, deren sozial-ökonomisch begünstigte Familien das finanzieren konnten. Ein weiteres Vorbild könnte die *„Walz" junger Handwerksburschen* sein, die ohne besondere Ausstattung ein Jahr lang durch verschiedene Regionen wandern mussten, um bei verschiedenen Meistern Erfahrungen zu sammeln und ihren Lebensalltag selbständig zu bewältigen.

7.4 Entwicklung fachlicher Kompetenzen

Mit dem Konzept der eigenen Lernarbeit und der Einrichtung individueller Lernzeiten soll die strukturelle Einengung des fachlichen Lernens überwunden werden. Diese ist nach ihrem Wesen (und nach einem „verheimlichten" Selbstverständnis) eine zentrale Ursache dafür, dass viele Lernende im fachlichen Unterricht nicht so erfolgreich sind, wie es erhofft und erwartet wird. Dies ist auch Ursache dafür, dass die Spitzen nicht sehr stark besetzt sind, wie es in internationalen und nationalen Leistungsstudien immer wieder deutlich geworden. Gefolgert wird daraus fatalerweise, dass diese Defizite durch ein Mehr gerade jenes Unterrichts gebessert werden sollen, in dem diese entstanden sind.

Eigentlich besteht das Problem darin, dass der Unterricht *nach den curricularen Vorgaben der Lehrpläne zeitlich eng getaktet* ist und das Lernen bei einem Modul mit einer Prüfung beendet wird, obwohl (bzw. weil) noch nicht alle erfolgreich sind. Eine Jahrgangsgruppe ist eben nicht „homogen". Manche haben schon vorherige Anforderungen „sehr gut" oder „gut" bzw. nur „ausreichend" oder gar „ „ungenügend" bewältigt. Aber alle sollen mit angeblich gleichen Chancen in die nachfolgende Phase starten. Dann werden sich aber Defizite verfestigen oder gar verstärken.

Wenn dann der nächste Lernschritt auf dem aufbaut, was zuvor gelernt sein soll, ist es im Grunde offensichtlich, *dass die immer wieder unterstellten gleichen Chancen eben nicht bestehen*. Und es ist dann nicht verwunderlich, wenn sich das zuvor ermittelte Leistung-/Noten-Spektrum bei der nächsten Leistungsprüfung wieder einstellt. Auch wenn durch innere Differenzierung oder zusätzliche Lernschleifen etc. versucht wird, dies zu mildern, ist dafür im Rahmen des regulierten Unterrichts nicht genügend Zeit verfügbar. Woher sollen die weniger erfolgreichen Lernenden die Zuversicht nehmen, dass sie beim nächsten Versuch erfolgreicher sein werden? – Und im Grunde sollten auch Lehrende enttäuscht sein, wenn es ihnen bei einem Teil der Lernenden immer wieder nicht gelingt, ihre Sachen erfolgreich zu vermitteln und die Lehrziele zu erreichen.

Dass dieses System trotz mancher Kritik und vielfältiger Unzufriedenheit beibehalten wird und im Grunde anerkannt ist, dürfte der Selektions-Funktion des Schulwesens (vgl. 2.3) zuzuordnen sein: Dass dies so „gestaltet“ ist, lässt vermuten, dass es im Sinne der Selektionsfunktion „gewünscht“ wird, aber auch „verborgen“ und „verheimlicht“ wird.

Nun wäre es aber *illusorisch* und nicht gerechtfertigt, die beklagten Defizite allein der verfestigten Lernorganisation zuzuschreiben und sie *durch irgendwie andere und noch bessere Methoden etc. beheben zu wollen*. Etliche Schülerinnen und Schüler werden anspruchsvollere Aufgaben auch dann nicht erfolgreich bearbeiten können, wenn sie mehr Zeit bekämen und/oder auf andere Weise lernen dürften. Im permanenten Wettbewerb bleiben sie auch dort unter ihren Möglichkeiten, wenn sie Kompetenzen auf der ihnen möglichen Aufbau-Stufe unter Zeitdruck nur begrenzt entfalten dürfen und nicht verlässlich sichern können.

Als Alternative wird eine *doppelte bzw. geteilte Strategie* vorgeschlagen: Zum einen sollen alle Schülerinnen und Schüler im Sinne von Kompetenz-Aufbau-Modellen von einer Stufe zur nächsten erst dann fortschreiten, wenn sie die vorhergehende vollständig und verlässlich bearbeitet haben. Und wenn sich dabei abzeichnet und im Diskurs festgestellt wird, dass die Bemühungen an einer bestimmten Stufe *offenbar an eine Grenze gekommen* sind, soll dies als „gegeben“ zur Kenntnis genommen und das bis dahin Erreichte *als individueller Erfolg gewürdigt* werden. Aber wenn ein Lernender offenbar die nach seinen Möglichkeiten höchste Aufbau-Stufe der Kompetenz erreicht hat, dann soll dies akzeptiert und im Kompetenzprofil festgehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht „über-*fördert*“ werden. Das muss nicht ausschließen, dass später erneut versucht wird, die vielleicht voreilig vermutete Grenze durch neue Bemühungen doch noch zu überwinden.

Wenn eine Kompetenz *noch nicht vollständig erarbeitet* ist, können bzw. sollen jene Bausteine benannt werden, die bereits erreicht sind bzw. noch zu bearbeiten sind. Das ist zu verstehen als formativ-fördernder Hinweis für den weiteren Weg zum Erfolg. Ein Abstand zum Ziel wird nicht graduell bemes-

sen, sondern inhaltlich umschrieben. Es wird den Lernenden also davon *abgeraten* (oder ihnen gar „verboten“), die Arbeit an Bausteinen unvollständig zu beenden. Wenn sich Anforderungen wider Erwarten als zu schwer herausstellen, ist zunächst zu prüfen, ob die Voraussetzungen aus früheren Lernphasen hinreichend sicher verfügbar sind. Das sollte ggf. durch zusätzliche, eventuell alternative Anregungen nachgeholt werden. In der zeitlich offenen Organisation des Lernens ist dies möglich.

Kompetenz-Aufbau-Modelle sind prinzipiell *nicht gebunden an das Lebensalter* der Lernenden, nicht an eine schulische Jahrgangsstufe und auch nicht an eine bestimmte Schulform. Es kann den Lernenden und den Lehrenden überlassen bleiben, wann welche Kompetenzen in den persönlichen Lern-Plan aufgenommen werden. Es könnte sogar *auch Erwachsenen* angeboten werden, ihre Kompetenz-Profile nach einem Aufbau-Modell zu erweitern.

Als anschauliches *Beispiel* mögen die Gürtel dienen, die bei *Karate* oder *Yoga* erworben werden: Es gibt neun Schülergrade („Kyu“, mit Gürteln in den Farben Weiß bis Braun) und fünf Meistergrade („Dan“, mit schwarzen, durch Streifen noch einmal unterschiedenen Gürteln). Jeder Anfänger beginnt mit einem weißen Gürtel und kann dann durch Wettkampferfolge und Prüfungen den nächsthöheren Grad erlangen, der durch die Farbe des Gürtels dokumentiert wird. Innerhalb der Gürtel-Grade gibt es keine Abstufungen – man hat ihn oder hat ihn nicht.

Ähnlich verhält es sich bei *Schwimmprüfungen*: Vom „Seepferdchen“ steigt man nach genau definierten und prüfbaren Kriterien über die Jugendschwimmabzeichen bis zu den Abzeichen in Bronze, Silber und Gold auf.

Bei der *Führerscheinprüfung* gibt es ebenfalls nur ein „bestanden“ oder „nicht bestanden“. Es soll gewährleistet sein, dass jemand ein Fahrzeug zuverlässig beherrschen kann, mit den Regeln des Straßenverkehrs vertraut ist und mit hinreichender Wahrscheinlichkeit keinen Schaden anrichten wird. Unterschiede gibt es lediglich in den Anforderungen für unterschiedliche Fahrzeugklassen, aber eben keine Noten. Die Berechtigung z.B. zum Führen eines Lkw oder zur Personenförderung erwirbt man nicht durch bessere Leistungen bei der Pkw-Prüfung, sondern dadurch, dass man spezifische Kompetenzen nachweist.

In größerer Nähe zu schulischem Lernen können die Niveaustufen der *„Europäischen Sprachen-Referenzrahmen“* als Modell dienen. Darin werden Niveaustufen beschrieben, die eine nach der anderen bis zum gewünschten bzw. möglichen Niveau erarbeitet und geprüft werden können. Wer in eine höhere Stufe eintreten will, muss bestimmte, darauf bezogene Eingangsvoraussetzungen erfüllen. Die innerhalb der Stufen zu erwerbenden Kompetenzen werden nicht graduell beurteilt und erst nach einer entsprechenden Abschluss-Prüfung insgesamt bescheinigt. Das ist aussagekräftiger als jahrgangsbezogen vergleichende Noten.

Kompetenz-Aufbau-Modelle sollten *nicht als ein nur linear zu durchlaufender Prozess* festgeschrieben werden. Der gerade Weg ist hier nicht immer der beste und nicht einmal der leichteste, Umwege können bereichern und ungeahnte Ausblicke eröffnen! Vermutlich sind komplexe, mehrdimensionale Kompetenzmodelle sinnvoll, die neben einem direkten Durchlauf auch komplexe, umfassendere, quer liegende Perspektiven enthalten, die sich z. B. von einem Kern aus konzentrisch entfalten. Intuition und Fantasie sollten nicht unterbunden werden. Es kann auch hilfreich sein, kognitive Irritationen auszulösen, um eine eigene Suche nach Erkenntnis zu stimulieren. Die kognitive und emotionale Aktivierung soll nicht durch präzise Vorgaben und plausibel erscheinende Anregungen bedrängt werden. Dabei spielen auch übergreifende Kompetenzen eine Rolle.

Für die Arbeit an einem Baustein bzw. Modul wird *kein zeitlicher Endpunkt* gesetzt, jedem wird die erforderliche Lern-Zeit eingeräumt. Die Lernarbeit wird in der Kerngruppe begleitet, durchaus gefordert und ggf. kritisch kommentiert, aber auch wertschätzend anerkannt. Die Lehrenden bringen Fähigkeiten auf unterschiedlichen Stufen miteinander vergleichend in Beziehung („Was könnte das nächste Ziel sein, was würde das Erreichte bereichern?") und regen zur Vertiefung im Sinne von Kompetenzen an. (Zur prüfenden Sicherung der Kompetenzen vgl. 8.1)

Die Lernenden werden in ihrer Lernarbeit in den Kompetenz-Aufbau-Modellen *unterschiedlich weit erfolgreich* sein, aber auf den Stufen, die sie erreichen, werden sie über verlässliche Kompetenzen verfügen. Das sollte didaktisch-pädagogisch als sinnvoller verstanden werden und für die Lernenden wertvoller sein, als wenn sie in einer Domäne das Lernen mit lediglich „ausreichend" bearbeiteten Anforderungen bis zum Ende durchziehen müssen.

Diese Zielsetzung mag mancher als *„halbherzig" oder „resignativ"* beurteilen. Gemeint ist sie aber im Gegenteil nicht nur als „realistisch", sondern im Sinne einer anspruchsvollen ganzheitlichen Persönlichkeits-Entwicklung als „offensiv": Alle Heranwachsenden sollen sich in den Feldern ihrer Persönlichkeit so weit und gut entfalten können, wie es ihnen möglich ist und ihrer eigenen (entwickelnden) Lebensperspektive entspricht. Dazu sind verlässlich erworbene Kompetenzen ein wesentlicher Aspekt.

7.5 Beiträge zu Vorhaben der Gruppe

Dass sich Persönlichkeiten in die Gemeinschaft einbringen können und wollen, muss unterstützt und begleitet werden durch hinreichend verbindliche *sozialethische Haltungen,* die auch im Verhalten der anderen Mitglieder vorbildhaft zum Ausdruck kommen sollen. Eine Persönlichkeit hat Verantwortung für sich *und* für andere. „Individuelle Entfaltung" ist in einem weiten Verständnis auch auf eine „soziale Entfaltung" zu beziehen. Die Formel *„Du bist nicht allein!"* (s.o.) kann die soziale Verantwortung des Einzelnen zum Ausdruck bringen.

„Persönlichkeit" beinhaltet die Bereitschaft, die eigenen Fähigkeiten in die Gemeinschaft einzubringen und bei ihrer Gestaltung mitzuwirken.

Deshalb ist es wichtig, bei der Förderung der Persönlichkeit diese *duale Bedeutung von Individualität und Sozialität* bewusst zu halten. Das eine geht nicht ohne das andere: Eine Persönlichkeit braucht den sozialen Kontext, in dem sie sich als gleichwertig, als ähnlich oder anders erleben und sich als Persönlichkeit darstellen kann. Sie wird dies in eigener Intensität mehr oder weniger „authentisch" tun – durchaus mit Brüchen und Widersprüchen, situativ variierend und im Laufe des Lebens unterschiedlich profiliert. Man kann eine „Persönlichkeit" also verstehen als *eine individuell und(!) sozial entfaltete Person*. Die Gesellschaft braucht diese Vielfalt, um gemeinsam die materiellen Lebensbedingungen zu sichern, den kulturellen Reichtum zu fördern und das politische Miteinander zu gestalten – aber dazu ist auch die individuelle Entfaltung der Persönlichkeiten wichtig.

Wenn die verfügbare Lernzeit zwischen einer gemeinsamen und einer individuellen Phase geteilt wird, kann dies dazu genutzt werden, die Lernenden zu eigener Initiative anzuregen. In der Gruppenphase können Themen, Aufgaben und kommende Lernschritte vorgestellt (bzw. vereinbart) werden, um zu beraten, was daran interessant ist, was zur Bearbeitung wichtig oder hilfreich sein kann und was die Lernenden dazu selbst vorbereiten und im Voraus lernen können. Das fordert zu eigener Initiative heraus und setzt Vertrauen in die Selbstständigkeit der Lernenden.

7.6 Begleitende Beratung

Pädagogische Betreuer und nicht zuletzt Erziehungsberechtigte bzw.- -verpflichtete haben bei der *Planung und der Begleitung der individuellen Lernarbeit* wichtige Aufgabe und eine beträchtliche Verantwortung. Die Lernenden sind curricular zu beraten, inhaltlich zu fordern und emotional zu begleiten. Regelmäßig sollte die individuelle Arbeit genauer erörtert (diagnostiziert) werden. Das kann sich u.a. von folgenden Fragen leiten lassen:

► Wurde der Plan abgearbeitet?
► Waren die Ziele realistisch und wurden sie verstanden?
► War die „Zone der nächsten Entwicklung" nach Inhalt und Anspruch sinnvoll gefasst?
► Waren die wichtigen Vorkenntnisse etc. verfügbar? Was sollte noch einmal geübt und gefestigt werden?
► Welche neuen Anforderungen können wahrscheinlich (ggf. mit welcher Hilfe) zu bewältigen sein?
► Wurden mögliche Schwierigkeiten erkannt und bewusst bearbeitet?
► Haben die anstehenden Aufgaben und die Ziele neugierig gemacht? Welche Emotionen (Motivation etc.) waren damit verbunden?
► Welche Lernform, welcher Lernstil passt am besten zu den Vorlieben?
► Waren ggf. diagnostische Informationen hilfreich?

► Wie gut ist das Arbeitsgedächtnis, kann es verbessert und trainiert werden?
► Wurden Zwischenziele bearbeitet und erreicht?
► Woran sollte bzw. konnte der Erfolg der Arbeit erkennbar werden?

Grundlage und Medium solcher Beratungen können „Logbücher“ und „Lernprotokolle“ der Lernenden sein, aber auch Beobachtungen durch die Lehrenden oder andere Begleitpersonen.

Bei aller Offenheit der individuellen Arbeit bleiben also Personen, die die Heranwachsenden begleiten, *„pädagogisch“ in der Pflicht*: Sie müssen bei der Entwicklung der Lern-Pläne einbringen oder gar einfordern, was die Lernenden im Blick auf ihre Zukunft nicht vernachlässigen sollten bzw. was ihnen als Kompetenz-Entwicklung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ möglich sein sollte. Die Lernenden sollen – nach ihren Möglichkeiten – Kompetenzen erarbeiten, die ihnen eine befriedigende Teilnahme am kulturellen Leben ermöglichen können – auch wenn dies inhaltlich nur mit Vorbehalt vorhersehbar ist. Als Persönlichkeit werden sie sich um so mehr entfalten und Anerkennung finden, wenn sie sich aktiv und kompetent in soziale und kulturelle Aktivitäten einbringen können.

Während des individuellen Lernens wird es für Lernende wie für Lehrende immer wieder sinnvoll sein, sich über den Fortschritt der Arbeit zu vergewissern. Das kann in verschiedener Weise geschehen:
► Anhand geeigneter Materialien können die Lernenden selbst überprüfen, ob die von ihnen erarbeiteten Lösungen sachgerecht sind und funktionieren; dabei sollten Fehler nicht nur moniert, sondern nachvollziehbar erklärt und mit Hinweisen verbunden sein, wie bessere Lösungen gefunden werden können.
► Schülerinnen und Schüler, die an gleichen Aufgaben arbeiten, können miteinander über richtige bzw. geeignete Lösungswege beraten.
► Schülerinnen und Schüler, die eine Kompetenz bereits erfolgreich erarbeitet haben, können als „Meister“ beurteilen, ob Lernende auf dem richtigen Weg sind bzw. das Ziel erreicht haben.
► Lehrpersonen oder pädagogische Begleiter können den Lernprozess beobachten und ihn mit vorsichtigen Fragen oder gezielten Hinweisen begleiten.

So wichtig es bleiben soll, dass die Lernenden so bald und so weit wie möglich ihr Lernen selbst verantwortlich planen und gestalten, so wichtig bleibt es, dass sie dabei *„intentional leitend“ kompetent begleitet werden*. Schon am Beginn einer neuen Lernphase ist zu klären, ob die wichtigen Voraussetzungen verfügbar sind. Das erfordert didaktische Kompetenzen, über die Lernende noch nicht hinreichend verfügen können. Auch bei Entscheidungen über Wege des Lernens werden entsprechende Hinweise und Anregungen hilfreich sein. Wenn Ziele noch nicht erreicht sind, können Lehrende mit konkreten Rückmeldungen aufzeigen, welche Teil-Kenntnisse und -Fertigkeiten noch erworben werden sollten. Dies kann ggf. mit einer Empfehlung verbunden werden,

z.B. das Kompetenzprofil mit anderen Themen anzureichern oder einen anderen Schwerpunkt zu wählen.

Vermutlich werden Lehrende verpflichtet bleiben, wie bisher bei Zeugnissen bei „Zeugnissen“ *zum Stand der Lern-Entwicklung eine Bilanz zu dokumentieren*. Nicht zuletzt die Eltern werden solche Rückmeldungen von der Schule erwarten. In einer profil-entwickelnden Lernorganisation sollten diese aber nicht den „Stand“ im Spektrum der Jahrgangsklasse anzeigen. Es geht weniger um einen „Hoheitsakt“, den die gesellschaftliche Institution „von Amts wegen“ erteilt, sondern um eine Rückbesinnung zum bisherigen und um einen Ausblick auf den weiteren Verlauf. Dies kann in verschiedenen Formen geschehen:

► Die Lernenden können selbst im Sinne von „Ich kann …“ festhalten, in welchen Modulen und mit welchen Bausteinen sie welche Kompetenzen erarbeitet haben, und vorausschauend entwerfen, was sie in Zukunft erarbeiten wollen.

► Die Gruppe kann dies kommentierend begleiten und z.B. festhalten, wie engagiert und zuverlässig die Schülerinnen und Schüler bei gemeinsamen Aktivitäten mitgewirkt haben.

► Die Lehrenden können dies bestätigen und/oder ihrerseits den Lernfortschritt aus fachlicher Sicht beschreiben.

► Die Eltern sollten dies kommentieren können oder zumindest dazu eingeladen werden.

In dieser begleitenden Funktion werden vermutlich die kognitiven Kompetenzen im Vordergrund stehen. Zum einen muss Wissen als notwendiges Element für die Erarbeitung von Kompetenzen hinreichend sicher gelernt sein. Zum anderen müssen erworbene *Kompetenzen „prognostisch valide“ beschrieben werden*. Schlicht formuliert: „Wo Kompetenz draufsteht, muss auch Kompetenz drin sein!“

Aber auch *die anderen Felder der Persönlichkeit* sollten einbezogen werden – auch wenn sie weniger genau zu erfassen sind: Körperlichkeit ist äußerlich zu beschreiben, aber in ihrer Bedeutung für das Selbstwertempfinden nur zu vermuten, Emotionalität ist in ihrer Subjekthaftigkeit kaum zu durchschauen, sozial-ethische Haltungen offenbaren sich nicht in jeder Situation gleichermaßen und eine ästhetische Achtsamkeit darf subjektive Maßstäbe in Anspruch nehmen. Es geht aber in diesen Dimensionen nicht um irgendwelche Beurteilungen, sondern um Anregungen zur (Selbst-)Reflexion. Dazu können und sollen Rückmeldungen der anderen SchülerInnen und der Lehrenden hilfreich sein, wenn sie mit entsprechender Vorsicht eingebracht werden. solche punktuell-schriftlichen Dokumentationen können in ihrer Bedeutung relativiert werden und in den Hintergrund treten, wenn das Lernen immer schon begleitend beobachtet und gemeinsam beraten wird. Regelmäßige, weniger formelle Diagnosen sollten nur intern dokumentiert werden.

7.7 Diskussion

Zur Umsetzung dieser Vorschläge zur profil-entwickelnden Lernorganisation sind sicherlich kritische Fragen zu stellen und Probleme zu lösen. Einige seien hier angesprochen – und kurz erörtert:

► Werden die Schülerinnen und Schüler die verbreitete Haltung ablegen bzw. ignorieren, dass sie (in der Schule) nur lernen können und nur lernen müssen, wenn Lehrende sie dazu anleiten und motivieren? – Es kommt darauf an, welche Erwartungen die Schule in latenten Einflüssen bzw. in ihrer gestalteten Umgebung ausdrückt und wie sie ihre Angebote präsentiert. Vielleicht ist es sinnvoll (und auszuhalten), die traditionelle Haltung ins Leere laufen zu lassen und zu verlangen, dass die Lernenden zwischen alternativen Angeboten wählen bzw. eine offene Lernzeit selbst ausfüllen.

► Wird die verfügbare *Lernzeit von allen effektiv genutzt* bzw. von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern stärker und von schwächeren weniger sinnvoll ausgefüllt? Wie steht es mit Kindern, die meinen, sich nicht anstrengen zu müssen, weil ihre etablierten und fürsorglichen Eltern „für alles“ sorgen werden? – Für kein Problem gibt es eine Lösungsgarantie, aber vermutlich wird vielen Schülerinnen und Schülern bewusst, dass sie eine eigene Verantwortung haben, und konkret erfahrbar, dass Anstrengungen zum Erfolgserlebnis führen. Dies muss ggf. behutsam, aber doch konsequent angeleitet werden.

► Werden die Schülerinnen und Schüler *ehrlich mit ihren Problemen umgehen* (einschließlich Faulheit, Vergessen etc.)? Werden Sie versuchen, Kenntnisse und Fertigkeiten, Kompetenzen vorzutäuschen? – Sie werden vermutlich erst einmal in vertrauten Schüler-Mustern verharren bzw. dahin zurückfallen, aber ggf. wird ein sanfter Druck (auch und gerade in der Gruppe) wirksam werden (müssen).

► Werden alle Schülerinnen und Schüler *die ihnen zugemutete Verantwortung für den Fortgang ihres Lernens übernehmen können*? – Das ist vermutlich nicht bei allen vorauszusetzen. Das vertraute Bild von Schule ist mit der Vorstellung verbunden, dass man von Lehrenden zum Lernen angehalten wird und dass man nicht mehr lernen muss als das, was im Unterricht „erteilt“ wird. Aber es ist doch zu hoffen, dass diese Haltung sich auflöst, wenn mit den Lernenden eigene Lern-Pläne konsequent erarbeitet werden.

► Zu bedenken gibt der häufig zitierte Befund, dass manche Schülerinnen und Schüler *in Lernsituationen überfordert* sind, in denen *in eigener Verantwortung* gearbeitet werden soll. Die dafür erforderliche Bereitschaft und entsprechende Fähigkeiten müssten sie ggf. erst noch erwerben. – Daraus sollte aber nicht der Schluss gezogen werden, dass individuelles Lernens für diese Schülerinnen und Schüler nicht geeignet ist. Man wird die Fähigkeiten zur selbstständigen Arbeit nicht bedingungslos voraussetzen können, sondern systema-

tisch und bewusst darauf hinarbeiten müssen. Gerade bei einer offenen Lernorganisation können die Lehrenden bei Problemen, die sonst leicht übersehen werden, persönlicher begleiten und beraten. Und wenn Mitschüler dazu fähig und bereit sind, andere Schüler partnerschaftlich zu begleiten, sollte dies genutzt werden, denn Gleichaltrige können sich häufig besser in emotionale Befindlichkeiten einfühlen und dann anders und oft wirksamer helfen als Lehrkräfte.

► Kann das Angebot, ein eigenes Kompetenz-Profil zu erarbeiten, als *Aufforderung zur „Selbst-Optimierung“* (miss-)verstanden werden? Wird ein Wettbewerb um das „beste“ Profil ausgelöst? Geht es um den „Arbeitskraftmanager“, den „Unternehmer seiner selbst“? Werden Schülerinnen und Schüler, die sich mit übertriebenem Ehrgeiz keine Schwäche erlauben wollen, bei Fehlern verzweifeln etc.? – Dem sollte bei der Planung der individuellen Lern-Pläne entgegengewirkt werden. Es sollten nur Ziele vereinbart werden, die ohne überhöhten Ehrgeiz erreichbar sind. Die Lehrenden sollten dann in der Betreuung darauf achten, dass dieser Rahmen eingehalten wird.

► Werden die *Kompetenz-Unterschiede zwischen den Lernenden* kleiner oder größer? – Eine profil-entwickelnde Lernorganisation wird unterschiedliche Lernvoraussetzungen nicht beseitigen können (s.o.) Aber alle sollen sich so entfalten können, wie es ihren Möglichkeiten entspricht und ihren Zukunftsperspektiven gerecht wird. Wie weit dabei eine Schere auf- oder zugeht, bleibt abzuwarten. Für alle ist das Ziel gleich: ihr eigenes optimal mögliches und gewünschtes Profil zu entfalten. Mit diesem sollen sie sich in der verbleibenden oder sich entwickelnden Vielfalt als anerkannt und gleichwertig erfahren können. Dass sich das in der gesellschaftlichen Realität nicht in gleicher Weise fortsetzen wird, ist ein Problem, das pädagogisch nicht zu lösen ist!

► Ist eine individuelle Profil-Entwicklung zu verstehen als *eine Art Wiederherstellung der Hauptschule*? – Nein, jedenfalls nicht als Schulform. Aber die betroffenen Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrem jeweiligen Lernstand abgeholt werden. Sie sollen erproben können, ob sie „höhere“ Anforderungen bewältigen können, wenn sie es anders oder mit mehr Zeit noch einmal versuchen. Es sollte aber anerkannt werden, dass die frühere Klientel der Hauptschule weiterhin (bzw. wieder) bei ihren Möglichkeiten und bei ihren persönlichen beruflichen Perspektiven abgeholt werden muss. Sie sollen mit ihren Kompetenz-Profilen in die gemeinsame Arbeit einbezogen und anerkannt werden.

► Wie geht man mit *erwartungswidrig geringen Fortschritten* um? – Das ist zu akzeptieren, wenn daran eine dauerhafte Grenze aufscheint. Aber möglicherweise ist dies nur Ausdruck einer vorübergehenden oder zu überwindenden Irritation.

► Ist die profil-entwickelnde Lernorganisation für *„schwierige“ Schülerinnen und Schüler* oder gar für *Autisten* förderlich oder eher ein Problem? Können

diese ihre hohen, aber auf bestimmte, eher schmale Bereiche begrenzten Fähigkeiten einbringen und ihr enges Profil erweitern? – Sie sind stärker als andere auf klare Zielvorgaben angewiesen, die sie dann aber hochkompetent ausführen können. Man wird in der Planung der Lernpläne darauf eingehen müssen und doch mit aller Vorsicht versuchen, neue Aspekte und dosierte Herausforderungen einzubauen.

► Welche Bedeutung haben/behalten *freundschaftliche Beziehungen?* Wo bleibt die „Sozialität", wenn alle an ihrem eigenen Lern-Plan arbeiten? – Das Ziel der personalen Entfaltung bedeutet nicht, dass jeder für sich allein an seinen Aufgaben arbeitet. Es werden nicht alle an einer anderen Stelle arbeiten, und es bleibt zu wünschen, dass sich Lernende gemeinsam um eine bestimmte Kompetenz bemühen und sich wechselseitig bei verschiedenen Lernschritten unterstützen (z.B. beim Lesen zuhören, Texte Korrektur lesen, Vokabeln abfragen etc.). Und zudem wird die personale Entwicklung eingebunden in die kooperative Arbeit in der Kerngruppe.

► Dürfen/sollen/können *„hochbegabte" Schülerinnen und Schüler* sich (noch) weiter nach oben absetzen? – Ja, sie sollen es, aber sie sollen sich zugleich im Sinne von Solidarität der gemeinsamen Verpflichtung bewusst sein: (Hoch-)Leistungsfähigkeit soll dem Gemeinwohl dienen. Dann dürfen sie durchaus als „Verantwortungselite" verstanden und wertgeschätzt werden.

► Sollen bzw. dürfen Lernende, die eine *Kompetenz erfolgreich bearbeitet* haben, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten über das hinaus erweitern oder vertiefen, was in jahrgangsbezogenen Curricula vorgeschlagen ist? – Das sollte ihnen nicht nur verwehrt, sondern geradezu nahegelegt werden, denn jeder soll sein Profil so breit oder hoch entfalten, wie es den Möglichkeiten und den Bedürfnissen entspricht. Konsequent wäre es dann allerdings, eine weiterführende, aufbauende Thematik zu wählen und an dieser zu arbeiten.

► Müssen Kompetenzen *genau in der vorgeschlagenen Reihenfolge* aufgebaut werden? – Man kann auf verschiedenen Wegen zum Ziel kommen. Nicht alle Lerner möchten kleinschrittig vom einfachen Start zum komplexen Ziel geführt werden. Manche möchten vielleicht zunächst sehen, was sie am Ende können sollen, und dies dann mit den erforderlichen Elemente unterfüttern. Die profil-entwickelnde Lernorganisation soll ja gerade gängelnde Vorgaben auflösen und individuelle Prioritäten möglich machen. Das ordert eine didaktisch und methodisch orientierte Beratung heraus.

► Ist das Konzept profil-entwickelnden Lernens *formalistisch* oder gar rigide? Wird ein eher enges Programm im Sinne einer schematisierenden Modularisierung aufgezwungen, das von einem „erledigt"-Häkchen zum nächsten durchlaufen werden muss? – Wenn es so gehandhabt würde, wäre das Konzept missverstanden und es bliebe im traditionellen Muster von Unterrichtet-werden und Lernen-müssen verhaftet. Kleine Schritte sind sicher immer wieder nötig (etwa bestimmte Vokabeln oder einen Liedtext zu lernen …), aber das

sollte eingebunden sein in größere thematische Zusammenhänge und eine offene zeitliche Perspektive.

Bei der Entwicklung des eigenen Lern-Plans werden manche Lernende *schwanken zwischen „Rasch zufrieden sein" und „Immer noch mehr erreichen wollen"*, zwischen Resignation und Überforderung. Die pädagogischen Berater sollen die Lernenden vor beiden Extremen bewahren. Die individuellen Lern-Pläne sollen nicht unter- und nicht überfordern, sondern den jeweiligen Möglichkeiten realistisch entsprechen. Einem Leistungsdruck der Eltern ist ggf. entgegenzuhalten, dass das Wohl des Kindes und seine emotionale Befindlichkeit wichtiger sind als überhöhte Leistungsansprüche.

Dieses Problem stellt sich in ähnlicher Weise bei den *emotionalen Einstellungen zum Lernen und zu den eigenen Fähigkeiten*. Wenn schwächere Lerner mehr Lernzeit verwenden, um eine Kompetenz zu erreichen, kann sich dies als langsameres Arbeitstempo ungerechtfertigt habitualisieren („Ich bin eben langsamer als andere."). Andererseits ist zu hoffen, dass ein erlebter Erfolg („Ich habe es ja doch verstanden!") motiviert und sich als neuer Habitus auf das nachfolgende Lernen auswirkt.

Grundsätzlich bleibt abzuwarten, ob die Lernenden (und ihre Eltern) sich *aus der differenzorientierten Haltung lösen* können, die ihnen geworden ist. Sie haben gelernt, dass es darauf ankommt, mit möglichst geringem Aufwand „auf den Punkt hin" vorbereitet zu sein, und dass man das, was in der Prüfung abgehakt wurde, rasch wieder vergessen kann. Um einen entsprechenden Wandel der Einstellungen zu fördern, sollen Kompetenz-Aufbau-Modelle deutlich machen, dass Fähigkeiten nicht (nur) einen Wert in sich haben, sondern in einem Aufbau-Kontinuum stehen und weiterhin gebraucht werden.

8. Perspektiven der Umsetzung

„Es gibt nichts Neues – außer man tut es!
(frei nach Erich Kästner)

Wenn das hier entfaltete Konzept einer eigenen und gemeinsamen Lernarbeit Zustimmung findet, sind zweifellos Bedingungen der Realisierung zu erörtern, viele Ziele konkret zu klären und viele Entscheidungen zu treffen. Das erfordert Überzeugungsarbeit und wird nur in einem offenen Diskurs gelingen können. Und sicherlich sind viele Einzelschritte erforderlich und sinnvoll, damit alle Betroffenen Beteiligte sein können. Einige Aspekte dieser Arbeit sollen kurz skizziert werden.

8.1 Variationen nach dem Alter bzw. der Stufe

Es wird den Leserinnen und Lesern aufgefallen sein, dass bisher vornehmlich aus der *Perspektive der Sekundarstufe I* gedacht und argumentiert wurde. Das betrifft jene Altersjahrgänge, in denen die Entwicklung der Persönlichkeit sich in besonderer Weise im Umbruch befindet von eher kindlicher Geborgenheit zur weiten Welt der Erwachsenen. Das ist zugleich eine Phase, in der sich auch die erzieherisch-pädagogische Begleitung wandelt von stellvertretender (An-)Leitung zu distanziertem Vertrauen in die sich entwickelnde Selbstständigkeit der Herangewachsenen.

Aber dies kann sich letztlich nur dann (oder jedenfalls besser) entwickeln, wenn die *„Mündigkeit" der Subjekte von Anfang an* als Ziel im Blick ist und alters- und entwicklungsgemäß herausgefordert, zugemutet und begleitet wird. In diesem Sinne sollte auch in Kitas, in der Vorschule und in der Grundschule eine ganzheitliche Persönlichkeits-Entwicklung gefördert werden. Wohin dieser Weg führt, ist freilich nicht sogleich und nicht eindeutig zu erkennen („Ein Kind ist kein offenes Buch"). Vieles muss erprobt werden, manches muss auch gelenkt oder gar umgelenkt werden. Zwischen „unterstützen" und „gegenwirken" ist eine Balance zu finden, die bei jedem Kind anders gewichtet sein kann: Manche brauchen eher Ermutigung, andere könnten sich im dynamischen Überschwang schaden.

Es ist also sinnvoll, dass Erziehende und Lehrende sich bewusst machen, *in welchen „Feldern" sich eine Persönlichkeit entwickelt*, welche Dispositionen (vgl. 4.6) sich gebildet haben können, unter welchen Einflüssen sie sich weiter bilden und welche Einwirkungen sich dabei verstärken oder begrenzen können (und sollen). Der Einfluss der „Modelle" und „Vorbilder", die Erwachsene den Kindern anbieten, ist dabei kaum zu unterschätzen. Herausfordernd, aber möglicherweise auch irritierend, ist es dann, wenn Kinder konträre Muster erleben können – nicht nur zwischen weiblichen und männlichen Bezugspersonen, sondern auch in deren Verhalten, Vorlieben, Abneigungen, Empfindlichkeiten und Reaktionen. Und sie selbst sollten immer wieder ausprobieren können, mit welchen Herausforderungen sie bereits gut klarkommen und welche Aktivitäten ihnen mehr oder weniger Freude bereiten. Zugleich sollte schon hier geübt werden, sich in Gruppen auszutauschen, sich zu verabreden, Hilfe zu erbitten und sich helfen zu lassen.

In der *Grundschulzeit* (der „Unterstufe" des Schulwesens) eröffnen sich dazu weitere Möglichkeiten. Das gemeinsame Arbeiten mit einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer(!) wird hier noch den größten Teil der Lernzeit einnehmen. Sie sollte aber nach entsprechender Anleitung zunehmend Raum geben für eigene Interessen und Schwerpunkte. Das soll einerseits „unterstützend" sein, es ist aber auch „gegenzuwirken" (oder gar zu vermeiden), falls erkennbar wird, dass dies zu eng und einseitig werden könnte und das Kind nicht entdeckt, wie vielfältig das Spektrum möglicher Interessen und Tätigkeiten sein kann. Wünschenswert ist es jedenfalls, dass das Profil der Neigungen

und Fähigkeiten nicht nur in den Noten der Fächer angedeutet wird, sondern (auch) in den besonderen eigenen Tätigkeiten dokumentiert wird, die ein Kind erprobt und vollbracht hat.

Wie in der *„Mittelstufe“* eigene und gemeinsame Lernarbeit miteinander verbunden werden kann, ist in den obigen Kapiteln ausführlicher beschrieben worden. Am Ende dieser Stufe (also im zehnten Schuljahrgang bzw. mit etwa Lebensjahren) sollte die Dynamik der Persönlichkeits-Entwicklung zu einem erkennbaren Profil der Kompetenzen und der Tüchtigkeit geführt haben. Für den Eintritt in „das Leben“ ist es allerdings für die meisten (anders als vor der Bildungs-Reform der 1960er Jahre) noch zu früh, jedenfalls bleiben alle weiterhin bis zum 18. Lebensjahr „schulpflichtig“.

Zu entscheiden ist dann, wohin der weitere Bildungs- und Lebensweg führen kann bzw. führen soll. Wichtiger wird die Orientierung auf eine *mögliche bzw. gewünschte berufliche Tätigkeit*. Darauf sollten die Lernmöglichkeiten zielen und entsprechende Kompetenzen und Profile stärker herausstellen. Konsequenterweise sollte in der *„Oberstufe“* des Schulwesens der curricular verbindliche und stärker von Lehrenden geleitete Unterricht eine größere Rolle spielen. Das kann bereits in der letzten Phase der Mittelstufe angebahnt werden. Die Rolle der Lehrenden wird sich dann stärker auf eine *zielorientierte Vermittlung von Wissen und die Entwicklung von fachlichen Kompetenzen* beziehen – und nicht zuletzt auf am Ende zu absolvierende Prüfungen.

Nicht alle Lernenden werden gleich wissen, mit welchen *Zertifikaten* sie die Oberstufe verlassen wollen. Sie werden also noch dieses oder jenes ausprobieren wollen und z.B. in Praktika erkunden, ob ein Berufsfeld den eigenen Neigungen und Vorstellungen entspricht. Es ist folglich nicht sinnvoll, Lern-Pläne sogleich so eng auszurichten, dass ein Wechsel nicht mehr möglich ist. Er sollte ausdrücklich nicht ausgeschlossen werden.

Es sollte auch weiterhin wichtig bleiben, dass die Lernenden Ziele und Formen des Lernens als ihre eigene Lernarbeit verstehen, planen und in eigener Verantwortung ausführen – nicht zuletzt, weil diese Bereitschaft und Fähigkeit in der beruflichen Bildung wie im Studium unverzichtbar ist.

Organisatorisch und strukturell ist es also naheliegend, *verschiedene Wege in einer gemeinsamen Landschaft* zu planen und anzubieten. Die etablierte („gewordene“ und „gestaltete“) organisatorische Trennung zwischen „beruflich“ und „akademisch“ orientierten Bildungsgängen und Schulen sollte überdacht und tendenziell überwunden werden. Dafür ist allerdings zurzeit kaum ein Konsens zu erzielen – jedenfalls nicht, wenn man dies als organisatorische Umstellung verordnen wollte.

Im Laufe der Zeit *werden sich berufsbildende Schulen und Gymnasien anverwandeln* mit der Perspektive, dass Lernende, die sich jeweils auf den andere Weg hin orientieren wollen bzw. sich entwickeln, profilbildend mit entsprechendem Schwerpunkt arbeiten können. Dann kann in akademischer Perspektive erkundet und erfahren werden, wie dieser mit beruflichen Tätigkeiten in

Beziehung steht. Und wer sich an einem praktischen Berufsfeld orientiert, kann erkunden, wie dieses theoretisch bearbeitet wird. Die einen werden dann prüfen können, ob ein akademisches Studium ihren Interessen entsprechen könnte, die anderen können entdecken, dass eine praktische Tätigkeit besser zu ihren Neigungen und Fähigkeiten passt. Letzteres würde vermutlich dazu beitragen, die in manchen Bereichen sehr hohe Quote der Studienabbrecher zu senken, und zugleich könnte dem Personalmangel in praktischen Berufsfeldern begegnet werden. Die Förderung akademisch anspruchsvoller Kompetenzen ist durchaus wichtig, sie sollte aber nicht mit elitärem Anspruch und Gehabe daherkommen, sondern mit sozialer „Verpflichtung" verbunden sein (vgl. 3.2).

Das *Abitur* wird vermutlich noch lange der entscheidende Abschluss als Barriere zur Hochschule bleiben. Immer wieder wird bildungspolitisch-administrativ daran gefeilt, die Anforderungen zwischen den Bundesländern vergleichbar zu machen: Die Stundenanteile der Fächer müssen mit geringen Abweichungen gleich sein, Wahlmöglichkeiten werden beschränkt und Prüfungsanforderungen werden in fast allen Fächern bundesweit durch Aufgaben-Pools oder landesweit zentrale Aufgaben vorgegeben. Darauf sollen sich die Schulen einstellen – bis hin zur verbindlichen Lektüre im Deutsch-Unterricht. Angespornt werden diese Bemühungen durch kritische Hinweise auf unterschiedliche Durchschnittszensuren in den Bundesländern. Weil daran der Zugang zu einigen Studienfächern gebunden ist, gilt dies in einer Leistungs-Gesellschaft, die sich mit dem Versprechen der „Chancengleichheit" legitimieren muss, als problematisch.

Besonders problematisch ist dies *in allgemein-pädagogischer Hinsicht*: Wenn es vor allem darum geht, die Vielfalt (und mögliche Tücken) der Auflagen zu verstehen und zu erfüllen, verschiebt bzw. verengt sich die Balance zwischen Pflicht und Kür (vgl. 5.5) zum Nachteil eigener Initiative, inhaltlicher Identifikation und sozialer Verantwortlichkeit. Das „Durchkommen" wird wichtiger als eine inhaltliche Profilierung. Kurz: „Bildung" wird verkürzt auf punktgenaues Bescheidwissen in Prüfungen. Und was gelernt wurde, kann (und darf) rasch wieder vergessen werden.

Dem könnte ein Stück weit entgegengewirkt werden, wenn die Lernenden auch in der Oberstufe *fachliche und thematische Schwerpunkte setzen* und eigene Kompetenz-Profile entwickeln können. Und es sollte auch denkbar sein, dass man sich zu Prüfungen dann meldet, wenn die gewählten Kompetenzen tatsächlich erreicht sind. Gleichwohl dürfte es in einem positiven Verständnis von „Ritualen" sinnvoll sein, dass beim Übergang von der Schule zu weiterführenden Lebensphasen ausdrücklich eine Zäsur erlebt werden kann. Orientieren sollte sich dies im Sinne eines Assessments sowohl an den erarbeitete Kompetenzen als auch an den Erwartungen nachfolgender Institutionen. Es soll sich erweisen und dokumentiert werden, ob bzw. dass die eigene Tüchtigkeit zu den kommenden Herausforderungen passt. Möglicherweise geht es dann doch nicht ganz ohne vergleichende, relativierende Zensuren.

8.2 Dokumentation der Kompetenz-Entwicklung

Das Konzept einer profil-entwickelnden Lernorganisation wäre missverstanden, wenn es als pauschale Ablehnung von Leistung gedeutet würde. Unsinnig werden aber beim Lernen nach Kompetenz-Aufbau-Modellen (vgl. 5.5 und 7.4) *vergleichende Ziffernzensuren*. Deren Abschaffung wird in der seit langem anhaltenden Diskussion immer wieder entgegengehalten, dass die Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) nun einmal „wissen wollen, was sie können" und „wo sie stehen". Das soll ihnen auch nicht verweigert werden, es sollte ihnen aber *genauer und informativer gesagt werden, was sie wirklich können.* Das soll nicht auf abstrahierend-quantifizierende Aussagen verkürzt werden. Sie sollen ihre Fähigkeiten vielmehr inhaltlich – an den „Sachen" – erkennen können und z.B. in Form von „Ich kann …"-Aussagen selbst feststellen, welche Ziele sie erreicht haben.

Wenn Wissen als notwendige Voraussetzung, als eine Art erster Schritt zum Kompetenzerwerb verstanden wird, dann ist zu prüfen, *ob dieses Wissen hinreichend sicher erworben wurde*. Allerdings darf dann nicht aus dem Blick geraten, dass mit der Überprüfung von Wissen noch nicht die anspruchsvolleren Kompetenzen erfasst werden, für die dieses Wissen die Basis bzw. ein Medium sein soll. Der Versuchung, sich mit einem solchen vorläufigen Erfolg zufriedenzugeben, sollten Lehrende und Lernende sich nicht hingeben – womit nicht geleugnet sein soll, dass bei manchen Lernenden mit dem Erwerb von einfachem Wissen bereits eine Leistungsgrenze erreicht sein kann.

In der bildungspolitischen Öffentlichkeit (aber auch in akademischen Diskussionen) wird mehr oder weniger heftig gefordert, *dass „Leistung" wieder einen größeren Stellenwert bekommen soll*. „Basisqualifikationen" seien früher und besser zu erarbeiten und zu sichern. Defizite müssten genauer diagnostiziert werden, damit sie zielstrebig gefördert, ggf. aber auch als Indikatoren für Grenzwerte „festgestellt" werden können. Überhaupt müsse man sich stärker bewusst machen, dass ein rohstoffarmes Land auf Wissen, Können und Kreativität als entscheidende Ressource angewiesen ist. – Das ist zweifellos richtig, aber es bleibt fraglich, ob diese Ziele in der traditionellen Organisation des Lernens bestmöglich erreicht werden. Vermutlich ist dazu mehr erforderlich bzw. förderlich als die Fixierung auf traditionelle Formen des Unterrichtet-werdens und des Prüfens.

Demgegenüber ist zu fragen, wie sinnvoll es ist, die *Vergleichbarkeit* der erworbenen Kompetenzen durch *strikte Vorgaben zu Lern- und Unterrichtszeiten* sichern zu wollen. Eigentlich sollte es darum gehen, welche inhaltlich-fachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler auf welchem Anspruchsniveau verlässlich erarbeitet haben – und nicht, auf welchem Niveau sie unterrichtet wurden und wie gut oder weniger gut sie dabei „abgeschnitten" haben. Die Feststellung, ob jemand innerhalb der Jahrgangsklasse eine mehr oder weniger ausgeprägte und feststellbare „Leistung" erbracht hat, gibt eher

Auskunft über Anstrengungsbereitschaft, Lernfähigkeit und nicht zuletzt über Stressresistenz. Über die Dauerhaftigkeit des unter diesen Bedingungen erworbenen fachlichen Könnens sollte man sich keine Illusionen machen.

Es wird also auch bei profil-entwickelnder Lernorganisation unerlässlich bleiben, *verbindliche Standards für die Zertifizierung* der erreichten Kompetenzen zu gewährleisten. Dies ist nicht nur wegen der Außenwirkung förmlicher Zertifikate wichtig, sondern bereits für die Planung und die Begleitung der Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen sich ja in der Arbeit an ihrem Kompetenzprofil an deutlichen Zielen orientieren können und erst dann zu einer nächsten Einheit fortschreiten, wenn sie die dazu erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten vollständig und zuverlässig erworben haben. Sie brauchen also Verfahren, die inhaltlich („valide") erkennbar machen, ob sie diese Fertigkeiten erreicht haben.

Der Zeitpunkt, zu dem entsprechende Prüfungen stattfinden, sollte nicht schematisch vorab festgelegt werden. Die Lernenden sollen *sich selbst melden, wenn sie sich zutrauen, erfolgreich zu sein*. Natürlich dürfen sie es auch „einfach mal" ausprobieren, wenn sie z.B. erleben und genauer verstehen wollen, worin das Ziel besteht. Darin soll sich nicht zuletzt die Verantwortung ausdrücken, die den Lernenden für ihren Lernprozess zugemutet werden soll. Sie sollen auch an dieser Stelle „Subjekte ihres Lernens" bleiben können.

Wenn solche Feststellungen – wie bisher üblich als „Zeugnisse" – zum Ende jedes Schulhalbjahres erfolgen müssen/sollen, dann sollte als *Maßstab für den Lernerfolg* gelten, was sich die Lernenden in ihren eigenen Arbeitsplänen selbst vorgenommen bzw. mit den Lehrenden vereinbart hatten.

Wenn sich das Lernen dem Ende der Schulzeit nähert, wird sich auch und gerade bei einer profil-entwickelnden Lernorganisation die Frage stellen, ob und in welcher Form die erworbenen und bescheinigten Kompetenzen mit *Berechtigungen* verbunden sind. Die individuellen Profile werden nach Struktur und Niveau unterschiedlich sein. Daraus sind auch fachlich-inhaltliche Empfehlungen ableitbar: An welchen Interessen und Fähigkeiten kann der weitere Bildungs- und Lebensweg anschließen?

Beim *Übergang* in eine anschließende Phase wird sich immer dann, wenn dort die Kapazitäten (warum auch immer) begrenzt sind, die Frage stellen, *nach welchen Kriterien Bewerber aufgenommen werden*. Spätestens dann erweist sich, dass „Kompetenzen" – wie es der Begriff in seiner ursprünglichen Bedeutung beinhaltet – mit Berechtigungen verbunden sind. Wenn weiterhin Rangfolgen gebildet werden sollen und wenn diese zudem auch justiziabel sein müssen, dann wäre es denkbar, dass die erworbenen Kompetenzen inhaltlich nach Fächern und Schwerpunkten und graduell anhand der erarbeiteten Module und Bausteine entsprechender Kompetenz-Aufbau-Modelle dokumentiert werden.

Nach den Zielsetzungen einer profil-entwickelnden Lernorganisation wäre es wünschenswert und sinnvoller, dass *nicht ein standardisierter „Abschluss"*

einer Unterrichts-Phase für die Aufnahme in eine nachfolgende entscheidend ist. Sinnvoller wäre es, dass Bewerber nach Kriterien ausgewählt und zugelassen werden, die für einen gewünschten *fachlich-thematischen „Anschluss"* bedeutsam bzw. erforderlich sind. Das angestrebte Profil sollte also durchaus auf Anforderungen ausgelegt werden, die in möglichen Berufs-Feldern relevant sind. Die Orientierung an fachlich-inhaltlichen Kompetenzen sollte dabei Vorrang behalten.

Damit werden nicht zuletzt die *„Bildungsstandards"* relevant, die zurzeit bundesweit definiert werden. Für die wichtigen Lernbereiche/Fächer wird definiert, was die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Jahrgangsstufe „in der Regel" können sollen. Das soll für alle Lernenden in gleicher Weise verbindlich sein und von den Lehrenden bei der Feststellung der Leistungen als Maßstab angelegt werden. – Bei profil-entwickelnder Lernorganisation soll die Perspektive anders sein: Maßstab ist nicht ein Zeitpunkt nach Lebensalter bzw. schulischer Jahrgangsstufe, sondern die von den Lernenden – im Prinzip wann auch immer – *erreichte Stufe des Kompetenz-Aufbaus*. Wenn diese verbindlich zertifiziert werden soll, müssen verbindlich definierte Kriterien angelegt werden, nach denen „Kompetenzen" als erworben bescheinigt werden dürfen.

Wenn Verlauf und Erfolg des Lernens *diagnostisch und prüfend begleitet* werden sollen, dann wird das im Verlauf mit unterschiedlichen Gewichten verbunden sein und von verschiedenen Personen getätigt werden können bzw. müssen. Mit zunehmender Wertigkeit können folgende Zuständigkeiten unterschieden werden:

► Selbstprüfungen anhand geeigneter Materialien, die Fehler erkennbar machen und Vorschläge zum weiteren Lernen geben;
► Beratung und Hilfen der Schülerinnen und Schüler untereinander;
► Prüfung durch in einer Thematik fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler;
► Prüfung durch Lehrende, die den Lernfortschritt begleiten;
► Prüfung durch Lehrende, die bis dahin nicht in die Begleitung einbezogen waren;
► Prüfung durch externe Prüfer bei einer Zertifizierung mit Außenwirkung.

Die Dokumentation von Kompetenzprofilen kann einen Ausweg weisen aus der *Inflation guter Noten.* Angesichts des Selektionsdrucks neigen Prüfer auf nahezu allen Ebenen des Bildungswesens und insbesondere bei lebens- und berufsentscheidender Bedeutung dazu, schlechtere Noten zu vermeiden. Der Abstand zwischen einem „sehr gut" und einem „ausreichend" ist geradezu ersetzt durch den Abstand zwischen „1,0" und „1,9". Eine „Zwei" kann dann schon bedenklich oder bedrohlich sein. – Das wird sich zwar bei profil-entwickelnder Lernorganisation nicht einfach ändern, aber ein Kompetenzprofil würde inhaltlich aussagekräftiger sein als inflationäre Einser-Noten.

Wenn die Lernenden unterschiedliche Kompetenz-Profile erarbeiten, werden sie damit *in Konkurrenz zueinander kommen*, wenn es um Abschlüsse oder Anschlüsse geht. Dann werden die Lernenden selbst und ihre Eltern darauf

dringen, die Profile miteinander vergleichen und gewichten zu können. Das ist nicht unbedingt als Rückkehr zur vergleichenden Leistungsmessung zu verstehen. Es wäre ein Zugeständnis an die Selektions- und Zuordnungs-Funktion des Schulwesens (vgl. 4.4), aber ein Versuch, diese pädagogisch-didaktisch sinnvoller zu gestalten.

Wenn das Lernen sich an Kompetenz-Aufbau-Modellen orientiert, kann der Fortschritt von Stufe zu Stufe als Orientierung dienen. Das könnte bzw. müsste entsprechend markiert werden (etwa wie im *Europäischen Sprachenportfolio* mit den Kompetenz-Stufen von A1 bis C2). Angereichert werden kann ein Profil auch durch ergänzend zu wählende in etwa gleichwertige Bereiche. Ein entsprechendes Punkte-System müsste fachdidaktisch erarbeitet und letztlich wohl auch administrativ verbindlich gemacht werden. Am Ende wäre es wohl unverzichtbar, aus Kompetenz-Aufbau-Modellen die *Stufen des „Deutschen Qualifikations-Rahmens"* abzuleiten, nach dem das Bundesministeriums für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz berufliche Qualifikationen auf acht Niveaus europaweit verständlich machen wollen.

Kompetenz-Profile können damit ein *Ersatz für herkömmliche Ziffern-Zeugnisse* werden – oder zumindest eine Ergänzung. Sie geben inhaltlich Auskunft über die verlässlich erworbenen Fähigkeiten, könnten aber anhand von zugeordneten Punkte rasch gelesen und verglichen werden. Das sollte aber die inhaltlich-qualitative Darstellung nicht unterlaufen oder entbehrlich machen. Und falls auf eine *pragmatisch hilfreiche Deklarierung von Profilen* nicht verzichtet werden soll, könnten diese *nach fachlich-thematischen Schwerpunkten* unterschieden und einschlägig benannt werden. Handwerkskammern könnten dann z.B. erwarten, dass Bewerber:innen bestimmte wichtige Fähigkeiten mitbringen und im gewünschten Berufsfeld bereits positive Erfahrungen gesammelt haben. Wer in den Medien tätig werden möchte, sollte vermutlich sprachlich versiert sein und sich in relevanten Lebenswelten (Kultur, Politik …) auskennen. Wer sich vorstellen kann, erzieherisch-pädagogisch tätig zu werden, sollte sich bewusst sein, dass „Liebe zum Kind" allenfalls eine emotionale Voraussetzung ist, die theoretisch differenzierter verstanden werden muss, bevor man professionelle Verantwortung übernehmen kann etc. Solche Informationen können rasch erkennbar machen, ob Erwartungen und Fähigkeiten zueinander passen.

Nicht einfach zu beantworten ist die Frage, was *Kompetenz-Feststellungen für „kompetenz-arme" Schülerinnen und Schüler* bedeuten. – Ein als „niedrig" bewertetes Kompetenz-Profil kann mit Enttäuschung verbunden sein, aber es macht einen Unterschied, ob ihre Fähigkeiten vergleichend zu allgemeinen Erwartungen („Standards") beurteilt werden oder ob ein Profil dokumentiert wird, für das sie selbst thematische Schwerpunkte gesetzt und die Anforderungen bewältigt haben. Wenn sie dann von Stufe zu Stufe erfahren, was sie erreicht haben, ist das Profil in ihrer eigenen Wertsetzung bedeutsam und nicht

eine Beurteilung, die nach allgemeinen Kriterien und wiederholt vergleichender Prüfung zugeschrieben wird.

Abschließende Dokumente

Beim Übergang von einer Stufe des Bildungswesens zu einer anderen, beim Wechsel der Schule (z.B. wegen Umzugs) und schließlich am Ende der Schulzeit wird es unvermeidlich bleiben, *dass erarbeitete Kompetenz-Profile detailliert dokumentiert* werden. Der Unterschied zur „Selektion" besteht dann darin, dass den Absolventen nicht bescheinigt und den „Abnehmern" nicht signalisiert wird, wie gut oder schlecht jemand die für alle verbindlichen Anforderungen im Vergleich bewältigt hat, sondern welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten inhaltlich tatsächlich erarbeitet wurden und wahrscheinlich zuverlässig verfügbar sind.

Hier gilt in besonderer Weise, dass die *Verfahren transparent* und die getroffenen *Feststellungen verlässlich* sein müssen. Das erfordert besondere Sorgfalt, wenn nach entsprechenden Kriterien über „passed or failed" („bestanden oder durchgefallen") zu entscheiden ist. Die Auskünfte müssen messtheoretisch „valide" sein. Abnehmer müssen sich darauf verlassen können, dass die bescheinigten Kompetenzen sicher erworben wurden, für nachfolgende Lernprozesse verfügbar sind bzw. bei entsprechenden Anforderungen rasch aktiviert werden können. Dies ist nicht zuletzt auch für die Lernenden selbst wichtig, weil sie nicht – wie bei differenz-orientierter Lernorganisation – mit Defiziten in die nachfolgende Phase starten sollen. Für Lehrende ist diese Sicherheit wichtig, wenn sie Lernende bei der Klärung ihres Lern-Plans beraten sollen.

Persönlichkeits- und Tüchtigkeits-Profile

Schwieriger ist die Frage zu klären, ob und wenn ja, wie neben den kognitiven Kompetenzen die *Entwicklung in anderen Feldern der Persönlichkeit* dokumentiert werden kann. Gefördert werden sollen in den heterogenen Kerngruppen auch die Körperlichkeit, die Emotionalität, die sozial-ethischen Haltungen und die ästhetische Achtsamkeit. Das alles lässt sich bündeln im Konzept der *„Tüchtigkeit"* (vgl. 3.3). Deren Entwicklung wird man im Verlauf der Schulzeit nach Art und Intensität konkret und differenziert beobachten und zum Thema machen: zunächst eher beiläufig, dann in geeigneten Ritualen und zunehmend ausdrücklich in regelmäßigen Gesprächen, in die Feed-back und konkrete Erlebnisse und Beobachtungen einfließen. Dabei wird es eine besondere Rolle spielen, wie engagiert, verantwortungsbewusst und zuverlässig jemand zur gemeinsamen Arbeit beigetragen hat. Wenn dies am Ende der Schulzeit in einem Portfolio (s.u.) festgehalten werden soll, wird man das mit großer Vorsicht tun müssen. Man wird sowohl tendenziell diskriminierende (oder so deutbare) als auch allzu beschönigende Formulierungen vermeiden müssen.

Zu klären ist, ob die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit *auch in abschließenden Dokumenten* erfasst werden sollte, also nicht nur als *Kompetenz*-Profil im engeren Sinn, sondern als P*ersönlichkeits*-Profil – einschließlich der Entwicklung von Körperlichkeit, Emotionalität, sozial-ethischen Haltungen und ästhetischer Achtsamkeit. – Dazu kann man sich allerdings abwehrend verhalten und darauf beharren, dass das Persönliche nicht in die Öffentlichkeit gehört und damit auch nicht in die Zuständigkeit der Institution Schule fällt. Das sei mit der „Würde des Menschen" (GG, Art 1) nicht vereinbar.

Man kann (und sollte) dies aber bewusst ganz anders diskutieren: Die Entwicklung einer „Persönlichkeit" ist von vielfältigen, widersprüchlichen und mehr oder weniger irritierenden Einflüssen umgeben. Das gilt für „verborgene Einflüsse" im sozial-kulturellen Umfeld wie für „intentional gestaltete Einflüsse" z.B. der Eltern (vgl. 4.7). Auch „intentional leitende Einwirkungen" sind mehr oder weniger für alle Felder der Persönlichkeit bedeutsam. Und nicht zuletzt beziehen sich Bemühungen im Sinne der „Selbst-Erziehung" auf das ganze Spektrum. Das alles könnte – im Sinne persönlicher Freiheiten – dem Zufall bzw. außerschulischen Akteuren überlassen bleiben – mit dem Risiko, dass solche Prozesse nicht immer zur konstruktiven Entfaltung der Persönlichkeit beitragen. Deshalb ist es sinnvoll, sie pädagogisch kompetent zu begleiten und eine bewusste Auseinandersetzung anzuregen zwischen zu bedenkenden Einflüssen, zu prüfenden Einwirkungen und eigenen Intentionen.

Dieses Ziel einer allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit ist auch im Interesse einer kulturell und sozial-ethisch anspruchsvollen Gesellschaft wichtig. Sie kann/sollte es nicht dem Zufall überlassen, ob in der nachfolgenden Generation die individuellen Kompetenzen und Haltungen *vereinbar sind mit den Erfordernissen des sozialen Zusammenhalts* und nicht zuletzt auch mit der Loyalität gegenüber vereinbarten Strukturen und verbindlichen Regelungen. Dies ist durchaus auch im Interesse der Individuen wichtig, damit deren Entfaltungs-Möglichkeiten gerade auch in einer „offenen" Gesellschaft gewahrt bleiben. Das Dilemma, dass (nach Kant) „Freiheit (nur) bei dem Zwange" möglich ist, ist in der Spannung zwischen dem einen und dem anderen ausdrücklich bewusst zu machen und im Diskurs zu beraten. – Dies ist der tiefere Grund für den Vorschlag, alle Dimensionen der Persönlichkeit auch und gerade in der Schule zum Thema zu machen. Nur hier werden alle Heranwachsenden erreicht.

Während bei der Dokumentation der Kompetenz-Profile eindeutige Feststellungen getroffen werden („bestanden" vs. „nicht bestanden"), ist im Bereich des gemeinsamen Arbeitens und der Dimensionen der Persönlichkeit vor allem die *Prozess-Qualität* zu beobachten und zu dokumentieren. Dazu bedarf es einer einfühlsamen *pädagogisch-diagnostischen Kompetenz* der Lehrenden und zugleich einer *anspruchsvollen (Selbst-)Evaluations-Kultur* der Schülerinnen und Schüler. Zu fragen ist etwa, ob die Gruppe sich auf dem Weg zu den

Zielen befindet, die sie sich gesetzt hat, ob alle auf diesem Weg mitgenommen werden bzw. sich verantwortlich in die gemeinsame Arbeit einbringen.

Eine hilfreiche Form der Dokumentation ist dazu das *„Portfolio“*, also eine „Mappe“, in der die erworbenen Kompetenzen und *Ergebnisse der individuellen und der gemeinsamen Arbeiten* festgehalten werden. Das kann in verschiedenem Umfang, mit verschiedenen Intentionen und für unterschiedliche Adressaten geschehen. Folgende Aspekte sollten dabei offen diskutiert und geklärt werden:

► Wie die *Entwicklung der Persönlichkeit* dokumentiert werden sollte, ist eine sehr sensibel zu entscheidende Frage, die genauer erst im Kontext des in einer Schule herrschenden Klimas und im Blick auf die jeweiligen Adressaten beantwortet werden kann. Wenn man respektvoll und in Anerkennung miteinander umgeht, wird man auch festhalten können, wie sich personale Haltungen (Motivation, Willensstärke, Engagement, Selbstwertgefühl etc.), der Umgang mit anderen, die fachlichen Interessen und das Lernverhalten entwickeln.

► Es kann sinnvoll sein, *Situationen und Prozesse konkret zu dokumentieren* und sie intern z.B. bei Beratungen detailliert zu besprechen. Möglicherweise, aber mit Vorsicht können solche Dokumente am Ende der Schulzeit in ein Portfolio aufgenommen werden.

► Wenn ein Schüler oder eine Schülerin *nicht das wünschenswerte bzw. mögliche Engagement gezeigt* hat (und ein Mehr möglich gewesen wäre), sollte dies als Mangel an sozialer Verantwortlichkeit zum Ausdruck kommen dürfen. Benannt und bedacht werden sollten aber besondere Bedingungen, die ein schwächeres Profil oder „Ausfälle“ an bestimmten Stellen verständlich machen können.

8.3 Eine Schule für alle Kinder?

Seit den Jahren der „Bildungsreform“ (1960 ff.) ist heftig darum gestritten worden, ob das etablierte drei- bzw. viergliedrige Schulsystem abgelöst werden soll durch *eine für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche gemeinsame „Gesamtschule“.* Das konnte nicht durchgesetzt werden bzw. wurde politisch verhindert. Als Kompromiss ist es zu einer parallelen Struktur gekommen, in der das Gymnasium sich nicht nur behaupten, sondern seine Stellung quantitativ ausbauen und sichern konnte. Daneben gibt es eine Vielfalt von Schulformen mit unterschiedlichen Bezeichnungen: Sekundarschulen, Regelschulen, Gemeinschaftsschulen, auch noch Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen. Diese umfassen zum Teil nur die Jahrgänge der Sekundarstufe I (bis zum 10. Schuljahr), andere können ihre Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur führen. Dabei ist es offen, wie gleichwertig diese anderen Schulen neben den Gymnasien sein sollen bzw. sein können.

Dieser Situation wird vor allem als gewerkschaftliche Position die Forderung entgegengestellt, diese Vielfalt bzw. Zwei-Säuligkeit in *einer Schule für*

alle Kinder zu überwinden. Nur so könne der sozialen Selektivität entgegengewirkt und ein in seinem Kern demokratisches Schulwesen den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden. Der derzeitige bildungspolitische „Burgfrieden" wird jedoch weitgehend akzeptiert, „Systemdebatten" mit dem Ziel grundlegender Änderungen stehen nicht auf der Tagesordnung. Offenbar gilt die Selektionsfunktion weithin als „gerecht" und funktional. Akute Probleme (vor allem der gravierende Mangel an Lehrkräften oder die zögerliche Digitalisierung) sollen im Rahmen der bestehenden Struktur gelöst werden. Systemdebatten würden nur zusätzliche Probleme bereiten und Kräfte wie Ressourcen unproduktiv binden.

Umstritten ist gleichwohl, ob es zur Lösung solcher Probleme vorrangig unverzichtbar ist, zunächst eine einheitliche Schulform für alle durchzusetzen oder ob schon *unter den jetzigen Bedingungen* anders gelernt und gelehrt werden kann und gearbeitet werden sollte. Die hier unterbreiteten Vorschläge gehen davon aus, dass zurzeit das Grundproblem des deutschen Schulwesens nicht vorrangig in der Vielfalt und Parallelität der Schulformen besteht, sondern in allen Schulformen in der verfestigten Struktur des Unterrichts, der gebunden ist an enge curriculare Vorgaben und verbindliche Formen der selektions-gebundenen Lernorganisation (vgl. 4.4).

Wenn man dieses Problem konstruktiv bearbeiten will, kommt man mit pauschalen Forderungen (etwa nach einer „selektions-freien" Schule) nicht weit. Wenn man die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schule (s.o.) im Wesentlichen nicht für änderbar hält, wird man sich zu der selektions-gebundenen Funktion kritisch, aber auch konstruktiv verhalten müssen. Dazu ist es hilfreich, die nach Hegel häufig zitierte dreifache Bedeutung des Begriffs *„aufheben"* heranzuziehen: etwas zu bewahren zu beseitigen, und/oder auf eine höhere Stufe zu heben.

► Aufheben im Sinne von *„bewahren"* sollte eine Reform das Prinzip, dass Kinder und Jugendliche mit Anforderungen und Erwartungen konfrontiert werden, die ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen, dass sie also im Sinne der gängigen Begründung für „Homogenität" dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen. Dies kann im Wesentlichen nur individuell geschehen. Jedes Kind sollte erproben und erfahren können, wo seine besonderen Stärken, seine Interessen, aber auch seine Grenzen liegen. Bewahrt werden sollte auch das, was an der „Klassengemeinschaft" wichtig ist: mit anderen zu kooperieren, sich mit ihnen auszutauschen und soziale Erfahrungen zu sammeln.

► Aufheben im Sinne von *„beseitigen"* sollte eine Reform – vermutlich mit breiter Zustimmung – alles, was unter den Zielsetzungen von „Bildung" oder „Leistung" kontraproduktiv ist: dass „Bildung" zu Prüfungsstoff funktionalisiert wird und dass Lernprozesse abgebrochen werden, bevor die Lernenden sich die jeweils zu erwerbenden „Kompetenzen" verlässlich aneignen konnten. Kinder sollen nicht immer wieder entmutigt werden, wenn bzw. weil sie an den Anforderungen scheitern

► Etwas aufheben im Sinne von *„hinaufheben"* kann eine Reform, wenn es gelingt, für die verbindlich „gewordenen" und bleibenden Funktionen Formen zu finden, in denen das eigentlich „Gewünschte" (noch) besser umgesetzt werden kann, ohne immer wieder in die zu beklagenden negativen Wirkungen zurückzufallen. Vorgeschlagen wird dazu in diesem Buch, die Funktionen der „Homogenität" und der „Heterogenität" deutlicher zu unterscheiden und ihnen in der „eigenen" bzw. „gemeinsamen" Lernarbeit besondere Lernzeiten zuzuordnen und sie gleichwohl miteinander zu verbinden (vgl. 5.4). In dieser Verbindung von individuellem Kompetenzerwerb und gemeinsamer, konstruktiver Arbeit kann das Lernen in der Schule auf eine höhere Qualität des Lernens und der Bildung „hinaufgehoben" werden.

„Aufgehoben" würde durch eine solche Strategie nicht zuletzt die derzeit politisch wenig aussichtsreiche *„große" äußere Strukturfrage*. Strukturänderungen werden nur dann pädagogisch weiterführen, wenn sie von einem inneren Strukturwandel begleitet bzw. vorbereitet werden. Wer in heterogenen Gruppen bzw. Schulformen lehren und lernen soll, muss sich konkret vorstellen können, dass dies den individuellen Bedürfnissen und den sozialen Aufgaben von Schule tatsächlich besser gerecht werden kann. In allen Schulen – Gymnasien wie Gemeinschaftsschulen – muss es vorstellbar und praktikabel sein, dass Lernende auch dann in der Gemeinschaft verbleiben und sich konstruktiv entfalten können, wenn sich ihre Fähigkeiten und Neigungen unterschiedlich entwickeln. Die frühe Aufteilung nach vermeintlich feststellbarer Begabung würde sich um so rascher und vermutlich sogar im gesellschaftlichen Konsens beseitigen („aufheben") lassen, wenn besser nachvollziehbar wird, wie differenzierend und kooperativ das Lehren und Lernen in einer gemeinsamen Schule für alle konkret aussehen könnte. Nicht zuletzt würde besser vorstellbar, wie auch Heranwachsende mit besonderem Förder- und Betreuungsbedarf bzw. mit „höheren" Fähigkeiten „inklusiv" lernen können. – Wer bildungspolitisch wünscht, dass die Schule der Zukunft auch in Deutschland die „eine Schule für alle Kinder" sein soll, wird dies *geduldig und zugleich konstruktiv vorbereiten* müssen.

8.4 Profession(en)

Für ein pädagogisch anspruchsvolles Konzept ist ein *„multiprofessionelles" Personal* erforderlich. Dafür hat sich das deutsche Bildungswesen bisher nur zögerlich geöffnet. Schulpsychologische Dienste und sozialpädagogische Mitarbeiter:innen stehen nicht allen Schulen zur Verfügung, häufig werden sie erst eingesetzt bzw. gerufen, wenn Probleme bereits eskaliert sind. Im Sinne eines weiten Verständnisses von „Erziehung" (vgl. 4.3) wird sich die pädagogische Arbeit in den Schulen nicht länger auf die Vermittlung und Prüfung von „Wissen" und die Entwicklung kognitiver Kompetenzen begrenzen können. Die Felder „Körperlichkeit", „Emotionalität", „sozial-ethische Haltungen" und

„ästhetische Achtsamkeit“ erfordern intensivere und professionell fundierte Aufmerksamkeit und Förderung. (vgl. 4.5 und 5.1)

Gefordert ist nicht zuletzt eine anders konzipierte Aus- und Fortbildung der Lehrenden – sowohl im engeren Sinne des fachlichen Lernens wie im weiteren Sinne der personalen und sozialen Begleitung: Eine *neue Lehrergeneration* sollte konzeptionell für veränderte und neue Aufgaben gewonnen und konkret(er) darauf vorbereitet werden. Dazu gehört auch eine intensivere Kooperation mit anderen Professionen, also mit allen Lehrenden im weiteren Sinne von „Erziehung“. Entsprechende Leitbilder und professionelle Haltungen sind zu klären und zu entwickeln. Pädagogische Prozesse sind „multi-perspektivisch“ zu beobachten, antinomie-sensibel zu deuten und mit „pädagogischem Takt“ zu gestalten.

Das alles sind Aufgaben, für die Lehrkräfte sich in traditioneller Orientierung nicht ohne *Vorbehalte* zuständig fühlen. Dafür seien sie nicht vorbereitet worden und dafür gebe es in ihrer Tätigkeit kaum Zeit und Raum. Studierende werden vorrangig als Expert:innen in jenen wissenschaftlichen Disziplinen ausgebildet, die sie später mit deutlich niedrigeren fachlichen Ansprüchen an Schülerinnen und Schüler vermitteln wollen und sollen. Pädagogisch-didaktische Kompetenzen sollen erst später erarbeitet werden.

In der *zweiten Phase der Ausbildung für ein Lehramt* (im „Referendariat“) wird das „Erteilen“ von 45-/90-minütigen Stunden trainiert und geprüft – häufig nach strengen Vorgaben der Ausbildenden, die am Ende einer Stunde sehen wollen, ob das gesetzte „Lernziel“ erreicht wurde. Weniger geübt und „supervidiert“ wird die reflektierende Begleitung der Lernenden in der individuellen Persönlichkeits-Entwicklung auf ihrem Weg zum Verständnis der Welt in ihren vielfältigen Aspekten.

Eine *Kooperation mit anderen pädagogisch relevanten Professionen* ist nicht institutionalisiert. Mit dem Übergang in die freie Berufstätigkeit müssen solche Orientierungen und die Bereitschaft zur professionellen Kooperation erst noch entwickelt werden. Das gilt in besonderer Weise für Quer- und Seiteneinsteiger, die den Mangel an ausgebildeten Lehrkräften lindern sollen. Wichtig sind dann eine regelmäßige Supervision und eine interne Fortbildung.

Dass die *Arbeitszeit der Lehrenden* neu bedacht und geregelt werden sollte, wird immer wieder angemahnt. Die Anzahl der zu erteilenden Stunden gibt die tatsächliche Belastung kaum angemessen wieder. Das wird noch gravierender, wenn die Betreuung und Beratung der Lernenden einen größeren Stellenwert bekommen soll.

Hilfreich wäre es, einen Ausbildungsgang für *„Schulpädagogische Assistent:innen (SpA)“* und ein entsprechendes Berufsbild einzurichten. Das könnte attraktiv sein für Menschen, die ohne Unterrichtsverpflichtungen im engeren Sinne gern „mit Kindern arbeiten“ wollen. Und Lernende könnten sich an Erwachsenen orientieren, die ihnen weniger mit Lern- und Leitungserwartungen begegnen.

8.5 Die Mitwirkung der Eltern

Konzeptionell soll in der hier vorgeschlagenen Form der Lernorganisation die Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert haben. Dabei sollen die Eltern keineswegs am Rande stehen. Es ist nicht nur ihr „natürliches Recht“, ihre Kinder zu „erziehen“, sondern zugleich „die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht" (GG, Art 6.2). In dem Maße, wie das Lernen stärker als individueller Prozess verstanden und gestaltet wird, sollen Eltern sich stärker in die Planung der Profilentwicklung einbringen. Seitens der Schule ist „Elternarbeit“ nicht erst dann angezeigt, wenn es Probleme gibt. Vielmehr sind Eltern als Partner in der Planung, Gestaltung und Begleitung der Lernprozesse unverzichtbar. Die Beziehung zwischen der Schule und Eltern sollte sobald und so gut wie möglich vertrauensvoll und konstruktiv gestaltet werden.

Das wird umso besser gelingen, je offener und differenzierter die Eltern ihre Erziehungsvorstellungen bekunden können. Dabei sollten ausdrücklich auch Intentionen und Erwartungen benannt werden dürfen, die aus Sicht der Institution Schule möglicherweise nicht in erster Linie als relevant erscheinen: etwa, dass die Kinder sich in ihren Einstellungen und ihren Kompetenzen nicht zu sehr von denen der Eltern entfernen sollten, oder aber, dass die Kinder etwas nachholen sollen, was den Eltern selbst nicht möglich gewesen war oder nicht gelungen ist.

Dann können sowohl *Differenzen zwischen Eltern verschiedener Kinder als auch zwischen Mutter und Vater einzelner Kinder* auftreten. Nicht zuletzt werden die Lehrkräfte in solche Prozesse jene Intentionen einbringen müssen, die als Leitziele der Schule eine spezifische Berechtigung haben: dass die Gesellschaft bestimmte Kompetenzen als unverzichtbar und verbindlich definiert und dazu mehr oder weniger verbindliche Gütekriterien gesetzt sind, und dass dies folglich auch im Interesse der Heranwachsenden bei der Planung ihrer individuellen Kompetenz-Profile nicht außer Acht gelassen werden darf. All das kann und sollte in einem sensiblen Diskurs offen und *in gegenseitiger Wertschätzung* beraten, erwogen und so weit wie möglich und sinnvoll als verbindlich festgehalten werden.

Über diese Begleitung der individuellen Lernentwicklung hinaus sollten sich Eltern auch *in die kooperative Arbeit an Vorhaben etc. einbringen* können. Das können inhaltliche Anregungen und praktische Hilfen sein, wenn z.B. in einem Projekt etwas erarbeitet werden soll, was „nicht im Schulbuch steht“ oder altersgemäß kleingearbeitet werden muss.

Eltern mit geeigneten Berufen können auch anregend und hilfreich sein, wenn Lernende sich mit *ausgefallenen Themen und Tätigkeiten* beschäftigen wollen. Das kann mit entsprechenden Angeboten beginnen und damit enden, dass erworbene Kompetenzen sachgerecht geprüft und bescheinigt werden,

wenn diese in das Kompetenz-Profil der Lernenden aufgenommen werden sollen.

Auch die Mitwirkung der Eltern sollte sich prinzipiell auf *alle Felder der Persönlichkeits-Entwicklung und alle erzieherisch bedeutsamen Formen* beziehen. Dann kann (und muss ggf.) auch beraten werden, welche Einflüsse im häuslichen Umgang und im sozial-kulturellen Umfeld die Dispositionen der Heranwachsenden beeinflussen: ob dies ungewollt und unbedacht geschieht, ob es im Sinne der Kinder verstärkt, ergänzt oder durch andere Anregungen ersetzt werden sollte. Dies wird zunächst nicht mit allen Eltern in gleicher Weise gelingen, weil diese z.B. ihre *häusliche Erziehung und den Bildungsauftrag der Schule strikt trennen wollen* oder weil sie sich nicht hinreichend kompetent fühlen, die (Fach-)Sprache der Lehrenden nicht verstehen oder generell mit der Schule „nichts zu tun haben" wollen. – Dann ist gleichwohl darauf zu hoffen, dass diese Distanz geringer wird, wenn Lehrende mit geduldigem Respekt positive Erfahrungen anstoßen und wenn nicht zuletzt die Kinder an ihre Eltern appellieren, der Schule gegenüber offener zu sein.

8.6 Bildungspolitik und öffentlicher Diskurs

Die Reform einer Schule – zumal eine konsequent gedachte – kann nur gelingen, wenn deren Konzept im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs Zustimmung findet – zumindest als Versuch. Man ist sich zwar zurzeit weitgehend darin einig, dass das Schulwesen den aktuellen Herausforderungen nicht genügt, aber das wird mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden. Deren Spektrum reicht von eher restaurativen Forderungen („Leistung muss wieder den früheren Stellenwert bekommen, der Zugang zum Gymnasium sollte begrenzt werden!") bis zu Forderungen nach radikalen Veränderungen („Das Bildungssystem wurde an die Wand gefahren und muss völlig neu aufgestellt werden!"). Die einen wollen erhalten, was „geworden" ist, und berufen sich auf das, was ihrer Meinung nach „gegeben" ist (etwa genetische Anlagen), andere wollen nicht länger akzeptieren, was im historischen Prozess irgendwie „gestaltet" wurde. Das müsse neu bedacht werden und sei so zu verändern, wie es unter aktuellen Bedingungen „gewünscht" werden müsste. Streit gibt es nicht zuletzt darüber, ob dieses oder jenes treffend „begriffen und benannt" wird (etwa, was mit „Leistung" gemeint ist).

Wenn die Positionen zugespitzt formuliert werden und die „Parteien" sich scharf voneinander abgrenzen, scheint ein Konsens kaum möglich. *Entscheidungen sind dann nur noch in „antagonistischem" Kampf denkbar*, bei dem beide Seiten auf „Sieg" setzen, ohne die anderen in ihren Intentionen auch nur verstehen zu wollen. Zugleich meinen viele, „die anderen" durchaus zu „verstehen", ihre „verborgenen" Intentionen zu durchschauen und diese als „Ideologie" entlarven zu können.

Bei alledem geht es nicht um Bildungs-Politik und Bildungs-Reform im engeren Sinne, sondern *immer auch um Gesellschafts- und Sozialpolitik* und

kurzfristig um Wählerstimmen und politische Macht. Argumentiert wird dabei mit Vermutungen über das, was für die Heranwachsenden jetzt und in ihrer Zukunft wichtig sein wird. Das ist zunächst einmal das, was die älteren Generationen gelernt haben (bzw. lernen mussten) und womit sie mehrheitlich gut „durchs Leben gekommen" sind. Sie identifizieren sich mit der entfalteten Kultur, dem erarbeiteten, wenn auch häufig vergleichsweise bescheidenem Wohlstand und den erkämpften politischen Freiheiten. Immerhin ist versprochen, dass die „Menschenwürde unantastbar" ist und es bleiben soll. Das alles wollen die Älteren nicht gefährdet sehen und den Jüngeren soll es – mit gut gemeintem Wohlwollen – erhalten und weitergegeben werden. Das zu sichern, wird als Aufgabe der Schule verstanden.

Aber wenn die Perspektiven der zukünftigen Entwicklung ungewiss sind und weil dies gerade auch als *Folge der bisherigen Aktivitäten* (bzw. Unterlassungen) der älteren Generationen verstanden werden muss (vgl. 2.4 und 4.4), *wird ein konsequenter Neustart erforderlich*. Es ist aber nicht möglich und auch nicht sinnvoll, dies detailliert zu entwerfen und verbindlich festlegen zu wollen. Es kann aber auch nicht alles einfach offen bleiben und dem Zufall überlassen werden. Die Zukunft kann – zumindest mittelfristig – nur mit eben jenen Mitteln und in jenen Formen gestaltet und bearbeitet werden, die in der überlieferten Kultur und den etablierten Verfahren verfügbar sind. Wenn die jungen Generationen die Welt, in die sie hineinwachsen, neu gestalten wollen, müssen sie diese erst einmal verstehen – auch mit dem Risiko, von ihr emotional ähnlich vereinnahmt zu werden, wie es den früheren Generationen ergangen ist. Entscheidend sind dabei *nicht die Instrumente als solche, sondern die Haltungen,* mit denen sie verwendet werden*,* sowie eine Sensibilität für deren mögliche bzw. wahrscheinliche negative (antinomisch-dialektische) Wirkungen. Man muss mit der vorfindlichen Welt und all ihren Problemen vertraut werden, damit man sie verstehen und verändern kann. Man muss sich ihr als „Subjekt" unterwerfen (vgl. 2.2), damit man „autonom" handeln kann.

Unter diesen Bedingungen steht die Bildungs-Politik vor schwierigen Aufgaben: Sie muss überkommene Strukturen öffnen und zugleich neue Strukturen schaffen, in denen die neuen Herausforderungen konstruktiv und verlässlich bearbeitet werden können. Sie wird vieles inhaltlich nicht mehr verbindlich vorgeben können, aber doch dafür sorgen müssen, dass die Heranwachsenden sich zu Persönlichkeiten entwickeln, die (nach der oft zitierten Formel von Schleiermacher von 1826)„tüchtig werde[n] einzutreten in das, was sie vorfinde[n], aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen". – Aber was ist denn nun jeweils als das „Gewordene" zu überliefern und was ist als das „Gewünschte" (bzw. Erforderliche) neu zu entwickeln? Und wie kann darüber entschieden werden?

Den in diesem Buch entwickelten Vorschlägen liegt folgende *These* zugrunde: Im Laufe der kulturellen und politischen Entwicklungen haben sich Konzepte und Strukturen verfestigt, in denen *Deutungen, Prioritäten und Er-*

wartungen in einer unproduktiven Gemengelage miteinander konkurrieren, sich wechselseitig beschränken oder gar ausgrenzen. Da liegt es nahe, die jeweils eigenen Vorstellungen als unverzichtbar zu erklären und auf die gewünschte Wirkung zu hoffen. Wenn oder weil dadurch andere, ebenfalls für erforderlich oder wünschenswert gehaltene Ziele beeinträchtigt werden, müssen diese mit mindestens gleichem oder besser noch mit größerem Nachdruck vertreten werden. Der bildungspolitische Streit ist dann mit vielen Pendelbewegungen auf Dauer gestellt.

Einen Ausweg gibt es allenfalls, wenn eine halbwegs offene Diskurs-Kultur etabliert ist und wenn die Beteiligten sensibel dafür sind, dass in den Forderungen „der anderen“ auch etwas enthalten sein kann, das einem selbst im „Verborgenen“ durchaus auch wichtig ist oder sein könnte. Aber wenn in den etablierten Strukturen kein Spielraum erkennbar ist, in dem Verschiedenes miteinander zur Geltung kommen kann, liegt es nahe, lieber bei dem zu verharren, was vertraut geworden ist, auch wenn es den eigenen Intentionen nur begrenzt gerecht wird.

Damit diese prinzipiellen Thesen praxis- und reformbezogen nachvollziehbar werden, seien kurz noch einmal jene Polaritäten aufgerufen, die oben (vor allem im Kap. 5) als „offene“ Fragen diskutiert wurden. Es geht u.a. um …

► die Bedeutung von Individualität und Sozialität, von Eigensinn und Solidarität,

► die Aufgaben der Schule in der Erziehung selbstbewusster und zugleich verantwortungsbewusster Persönlichkeiten,

► ein erweitertes Verständnis von „ „Bildung“ und ihrem Beitrag zur Persönlichkeits-Entwicklung,

► den Umgang mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten, ihre Bedeutung für den Lernerfolg und die Anerkennung unterschiedlicher Kompetenz-Profile,

► die Offenheit und/oder Verbindlichkeit von Inhalten zwischen kultureller Tradition und neuen Herausforderungen zur Sicherung der Zukunft,

► das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität in der Lernorganisation,

► die Rolle der Schule im Kontext gesellschaftlicher, insbesondere ökonomischer Differenzen,

► den Beitrag der Schule zum Erhalt und zur Stärkung demokratischer Haltungen in der Schule und in der Gesellschaft,

All dies (bzw. mindestens dies) müsste als Voraussetzung und als Begleitung der Reformarbeit gründlich durchdacht, immer wieder neu beraten und zu grundsätzlichem Konsens entwickelt werden. Dabei geht es – um es noch einmal zu betonen – nicht darum, Strukturen, Inhalte und Formen in Details festzulegen, sondern Zeiten und Räume zu öffnen und zu sichern, in denen unterschiedliche und wechselnde Prioritäten zu ihrem Recht kommen können. Das Konzept der „eigenen und gemeinsamen Lernarbeit“ soll dazu einen strukturellen Rahmen bieten. Es gibt den Lernenden wie den Lehrenden (und allen

anderen Beteiligten) mehr Möglichkeiten zur eigenen und gemeinsamen Füllung, mutet ihnen aber zugleich mehr Verantwortung zu.

Damit wird bildungspolitisch das Schwergewicht anders verteilt bzw. gewichtet: Legislativ müssen generelle Ziele und Aufgaben des Erziehungs- und Bildungswesens so geregelt werden, dass für die konkrete Umsetzung Freiräume geöffnet, aber auch Verantwortlichkeiten gesichert werden (etwa in einer regelmäßigen Berichtspflicht). Auf der politisch-administrativen Ebene sind die institutionellen und personalen Rahmenbedingungen zu sichern. Es müssen Verfahren organisiert werden, in denen mit fachlicher und fachdidaktischer Kompetenz geklärt wird, wie verbindlich bestimmte Bereiche bleiben sollen und welche neuen Themen und Aufgaben hinzukommen können bzw. sollen. Dabei ist auch zu klären, anhand welcher Kriterien der verlässliche Erwerb von einzelnen Kompetenzen erfasst und das Kompetenz-Profil der Lernenden dokumentiert werden kann. Alles weitere sollte denen überlassen bleiben, die konkret miteinander die Lern- und Lehrarbeit gestalten müssen.

Generell stellt sich zweifellos die Frage, ob bzw. wie konsequent die hier vorgetragenen *Leit*-Hoffnungen geteilt oder als „*Leid*-Befürchtungen abgelehnt werden. Im öffentlichen Diskurs sollte Kritik an bestehenden Strukturen und Prozessen nicht immer wieder ohne echte Folgerungen wiederholt werden, Vorschläge sollten sich aber auch nicht in unrealistischen Forderungen erschöpfen. Das Konzept der Verbindung von profilorientierter und kooperativer Lernarbeit soll herkömmliche Probleme aufgreifen, bei tieferen Gründen ansetzen und prinzipiell realisierbare Vorschläge präsentieren. Die individuell eigenständige Entwicklung der Persönlichkeiten zu intensivieren und dies zugleich mit sozialer Verantwortlichkeit zu verbinden, sollte in der aktuellen kulturellen, ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Befindlichkeit als Herausforderung und Perspektive erkannt werden und akzeptabel sein. – Gleichwohl sind einige Probleme zu bedenken und zu bearbeiten, die als Postulate genannt seien:

► Der lähmende *Kultur-/Bildungs-Föderalismus* sollte „aufgehoben“ werden: Überflüssige Abgrenzungen und Doppelstrukturen sind zu vermeiden bzw. abzuschaffen, gemeinsame übergreifende Leitlinien sind zu klären und zu erhalten und die inhaltliche und thematische Vielfalt ist zu öffnen.

► Die *„Zivilgesellschaft“* (Vereine, Organisationen etc.) sollte als Partner einbezogen werden: als informelles Lernfeld für besondere Themen, als Anwendung, als Ideenquelle etc.

► Es soll die Bereitschaft gefördert werden, die im Grunde *offensichtlichen Probleme der aktuellen Situation* und vor allem der zukünftigen Entwicklungen nicht zu leugnen und aktiv an deren Lösung mitzuwirken.

► Der *älteren Generation* sollte bewusst werden, dass sie und frühere Generationen für viele jetzt akute Probleme (mit) verantwortlich sind bzw. es um so stärker sein werden, wenn sie sich den Problemen nicht stellen.

► Die *Ganztagsschule* sollte in anspruchsvoller Gestalt ein selbstverständliches Merkmal guter Schule sein/werden.
► *Gute Beispiele* der Reform sollten herausgestellt und belohnt werden (s. Anhang).
► Es sollte für alle verbindlich werden, nach ihren Möglichkeiten ein *„Soziales Pflichtjahr“* zu leisten – als Stärkung der individuellen Persönlichkeits-Entwicklung und zur Förderung des sozialen Zusammenhalts.
► *Politik und Administration* sollten dazu ermutigen, mögliche Freiräume verantwortungsbewusst zu nutzen: Alles, was gut begründet dem „Wohl“ der Schüler:innen dienen kann, sollte erlaubt sein. Schulen, die sich Reformen verweigern, sollten in die Pflicht genommen und ggf. sanktioniert werden.
► Eine *Ausbildungsoffensive* der Länder sollte geöffnet werden für aktuelle fachlich-thematische, zukunftsbezogene Schwerpunkte und pädagogisch-erzieherische Aufgaben – nicht zuletzt in der Erwartung, dass dies die Attraktivität der beruflichen Arbeit in Erziehung und Bildung steigern wird.
► Bei der *Feststellung und Bewertung von Kompetenzen* sollten alternative Formen nicht nur zugelassen, sondern ausdrücklich als wünschenswert herausgestellt werden, wenn sie die tatsächlich verlässlich erworbenen Kompetenzen erkennbar machen (und nicht nur das relative Abschneiden bei Vergleichsarbeiten).

Zu alle diesen Aufgaben sollte ein *gesellschaftlicher Diskurs* zu Zielen und Wegen der „Erziehung“ in allen relevanten Institutionen etabliert und konsolidiert werden. Das sollte mehr sein als ein „Bildungsrat“, der sich nur auf das Lernen in den Schulen bezieht. Beteiligt und vertreten sein sollten alle Gruppen, die mit „Erziehung“ in weitem Sinne zu tun haben und ihre Vorstellungen einbringen wollen: pädagogische Professionelle, die zuständigen Wissenschaften, Eltern und gesellschaftlich-politische Gruppen. Eine solche *„Deutsche Erziehungs-Konferenz“* (DEK) sollte sich ausdrücklich auf „Erziehung“ beziehen, damit auch um funktionale und ungewollte Einflüsse mit bedacht werden. Eine sollte von den genannten Gruppen repräsentativ durch befristete Wahl oder Delegation gebildet werden und sich selbst ein Leitungsgremium geben. Bei der Zusammensetzung wäre darauf zu achten, dass die Länder, Regionen, gesellschaftliche Gruppen und Verbände etc. angemessen vertreten sind. Gleichwohl sollte ein solches Gremium nicht zu groß werden (100 Mitglieder dürften ausreichen). Eine DEK sollte sich auf alle Aufgaben beziehen, die bisher vom Bund (Hochschulrahmengesetzgebung etc.) bzw. den Ländern (Lehrpläne, Lehrerbildung, Leistungsstandards, Evaluation) verantwortet werden. Sie sollte aus Erfahrungen mit Alternativen und aus Forschungsergebnissen *„Leitlinien“ für eine professionelle Arbeit* erarbeiten. Es sollte das ganze Bildungswesen im Blick sein, im ersten Schritt könnte die Entwicklung der Schule im Fokus stehen. Eine DEK sollte regelmäßig einen nationalen „Erziehungsbericht“ erstellen und zur Diskussion stellen. Die Parlamente hätten weiterhin rechtliche Vorgaben zu regeln und die finanziellen Grundlagen zu schaf-

fen. Die finanziellen Mittel, die der Staat für die öffentliche Erziehung zur Verfügung stellt, sollten zumindest teilweise von der DEK verwaltet werden. Und die sollte irgendwann auch für die Rekrutierung des professionellen Personals zuständig sein, also Standards der Ausbildung und der Berufstätigkeit formulieren und in kollegialer Verantwortung durchsetzen.

Der Vorteil einer solchen professionellen Konferenz läge vor allem darin, dass über Ziele des Bildungswesens und deren Ausgestaltung ein *Konsens* erarbeitet oder ein Dissens als solcher aufgezeigt wird, woran die Betroffenen mitgewirkt haben und deshalb *Verbindlichkeit beanspruchen* können. In historischer Perspektive wäre eine DEK ein weiterer Schritt auf dem Weg von einer autoritär-monarchistischen Reglementierung des Schulwesens zu einer demokratischen Gestaltung der gesellschaftlichen Institutionen, in denen die Heranwachsenden sozialisiert werden.

8.7 Sozialpolitik

Ausdrücklich soll noch einmal daran erinnert werden, *dass Bildungspolitik immer auch Sozialpolitik ist* bzw. sein sollte. Das kann in einem doppelten Sinn verstanden werden: Zum einen trägt „Bildung“ in ihrer selektions-gebundenen Instrumentalisierung (vgl. 4.4) dazu bei, dass die „herrschende“ Sozialstruktur als „gerecht“ erscheint und akzeptiert wird. Zum anderen soll sie die „Chancen“ jener Kinder verbessern, die mit weniger guten Voraussetzungen an den Start gehen müssen. Dabei geraten allerdings zwei Prozesse in Spannung zueinander:

► Einerseits ist „Bildung“ immer mit dem Anspruch verbunden, dass sie zu Humanität, Menschenwürde und Mündigkeit beiträgt. Damit stellt sie die Legitimität der „herrschenden“ Verhältnisse prinzipiell auf den Prüfstand.

► Andererseits ist „Bildung“ mit dem Versprechen verbunden, die Chancen im Wettbewerb zu verbessern. Das können aber auch jene in Anspruch nehmen, die bereits gute Chancen haben und diese noch einmal verbessern wollen.

Im Postulat der „Gleichheit der Chancen“ verbirgt sich ein *antinomisches Dilemma*: Der Anspruch, Ungleichheit zu mindern, bricht sich mit dem Versprechen, dass Ungleichheit legitimiert und tendenziell vergrößert wird. *Neben einem „Recht auf Bildung“ gilt am Ende eben auch ein „Recht durch Bildung“*. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in (partei-)politischen Kontroversen wider zwischen sozial orientierten „egalitären" und „liberalen“ Positionierungen. Die Bildungspolitik wird sich dieser Spannung stellen müssen, sollte aber den Schwerpunkt dort setzen, wo Heranwachsende in den „gewordenen“ Verhältnissen in besonderer Weise benachteiligt sind.

Die versprochene Gleichheit der Chancen ist *allenfalls in Grenzen realisiert*. Kinder akademisch gebildeter Eltern erreichen mit größerer Wahrscheinlichkeit das Abitur und einen Hochschulabschluss, während die anderen die

Schule häufiger ohne Abschluss verlassen. Das wird sich auch bei optimaler Förderung in der Schule nicht gänzlich ändern, solange die Lebensbedingungen und die damit verbundenen Bildungsanregungen in den Familien so unterschiedlich sind.

Aber es ist nicht akzeptabel, dies als „gegeben“ hinzunehmen und nicht danach zu fragen, *was daran anders „gestaltet“ werden könnte* und sollte. Wichtig ist dies nicht zuletzt auch für den Bestand einer sich als „freiheitlich“ und „gleichberechtigt“ darstellenden Gesellschaft, in der Verhältnisse zwischen oberen und unteren Schichten immer weiter auseinanderdriften. Dass die Verhältnisse in Deutschland im Besonderen und in Europa insgesamt deutlich besser sind als in den meisten Regionen der Welt, sollte in einem (bisher) reichen Land nicht als Alibi gelten dürfen.

Die Schule wird an den sozial-ökonomischen Ursachen dieser Probleme (der Armut vieler Kinder) selbst nicht viel ändern können. Sie kann aber dazu beitragen, kulturelle Bildung auch in jenen Familien zu stärken, denen dies bisher aus welchen Gründen auch immer nicht verfügbar ist. Für die Verteilung des „ökonomische Kapitals“ ist die Gesellschaft in Form einer ausgleichenden Sozialpolitik gefordert.

Problematisch für Erziehung und Bildung sind *prekäre Verhältnisse in Familien* (bzw. bei alleinerziehenden Vätern und Müttern), wenn Kinder die Erfahrung machen, dass es sich nicht lohnt, sich anzustrengen, und dass es allenfalls darum geht, irgendwie zurechtzukommen. Wenn Erwachsene selbst resignativ sind, wird sich dies auf ihre Kinder übertragen und sich in der Schule und weit ins Leben hinein niederschlagen (auch im wörtlichen Sinn). Hier ist die *Sozialpolitik* in Verbindung mit einer *sozial orientierten Erziehungs- und Bildungs-Politik* gefordert. Ausgebaut werden müssen soziale Einrichtungen mit entsprechender personaler Ausstattung, in denen Eltern und ihren Kindern Anregungen angeboten werden. Dass dies in der Politik und der Öffentlichkeit auch so gesehen wird, ist allerdings noch nicht gefestigt.

Erziehung und Bildung sollten und könnten in pädagogischer Verantwortung zu den notwendigen Entwicklungen beitragen. Das Konzept der eigenen und gemeinsamen Lernarbeit zielt nicht zuletzt darauf, dass die Lernenden aktiv Verantwortung für die eigene Persönlichkeits-Entwicklung übernehmen, sich dabei miteinander unterstützen und sich am Ende mit unterschiedlichen Kompetenz-Profilen als gleich wichtig wertschätzen.

Biografisches Nachwort

„Unser Herz hat Platz für allerlei Widersprüche“
(Theodor Fontane)

Die in diesem Buch vorgetragenen Vorschläge bilden den Endpunkt(?) meiner Überlegungen zur Klärung der zentralen Begriffe und zur Gestaltung von Schule und Unterricht. In der akademischen Lehrtätigkeit habe ich es immer als schwierig und nicht zuletzt problematisch empfunden, den Studierenden in der Vielfalt pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Konzepte eine einigermaßen klare Orientierung zu vermitteln. Im Grunde ging das nur dann, wenn bestimmte Perspektiven herausgestellt und andere Orientierungen ausgeblendet (oder als falsch etikettiert) wurden.

Schon als Oberprimaner hatte ich (1962) meinem Gymnasium in der Schülerzeitung vorgeworfen, sich nur um „Ausbildung“ für Berufe und nicht um die „Bildung des Menschen“ zu kümmern. Meine empirische Studie zum „Buxtehuder Modell“ (Lernen in wahldifferenziertem Unterricht, 1974) hat mir dann gezeigt, dass ein fachbezogenes Wahlangebot in der Oberstufe sehr wohl an inhaltlichen Vorlieben, unterschiedlichen Anforderungen, persönlichen Beziehungen und eigenen Lebensperspektiven orientiert sein kann.

Konsequenter schien mir dies allerdings doch in Integrierten Gesamtschulen möglich. In der wissenschaftlichen Begleitung der IGS in Göttingen wurde mit dem „Team-Kleingruppen-Modell“ ein Konzept entwickelt und praktisch umgesetzt, in dem die Lernenden zu „Subjekten“ ihres Lernens werden sollten. Die kooperative Arbeit in „Tischgruppen“ und in der „Stammgruppe“ wird im Fachunterricht von einem Lehrerteam betreut. Dass dann eine intensive und hilfreiche Beziehungs- und Betreuungs-Kultur entsteht, konnte ich 1987 (zusammen mit Klaus Winkel) in der Studie über „Lernen im Team-Kleingruppen-Modell“ (seit 2009 auf www.jschloe.de verfügbar) aufzeigen. Erkennbar wurde dabei, dass die Organisationsstruktur der Gesamtschule gefüllt werden muss mit einer intensiven erzieherischen Arbeit der Lehrenden.

Als Geschäftsführer der Redaktion der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ (DDS) habe ich dann über viele Jahre hinweg unter GEW-gewerkschaftlicher Orientierung Beiträge zu „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische[r] Praxis“ (so lautet der Untertitel) in den wissenschaftlichen Diskurs eingefädelt. Dabei galt es, die Balance zu halten zwischen pointierten Ansagen und bedenkenden Analysen. Unter dem Titel „Differenzen“ (2000) wurde in einem Beiheft der DDS „die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen“ diskutiert. Es wurde deutlich, dass die „ewigen“ Gegensätze zwischen oberen und unteren sozialen Gruppen allenfalls tendenziell gemildert wurden.

Spätestens seit Heinrich Roths Forderung nach einer „realistische[n] Wendung in der pädagogischen Forschung“ (1962) standen sich Konzepte in (traditionell) hermeneutischer und (neuerer) empirischer Orientierung scharf gegenüber. Dass diese Konfrontation und die wechselseitigen Vorwürfe mir nicht als plausibel erschienen, konnte ich erst überwinden, als mir deutlich wurde, dass die Intentionen im Grunde ähnlich sind, dass sie nur mit verschiedenen Materialien (Texte vs. Daten) arbeiten und dass damit verbundene Zielsetzungen bzw. Wirkungen sich nicht aus den Methoden als solchen (unweigerlich) ergeben, sondern von den Intentionen abhängen, mit denen sie verwendet werden (vgl. „Konzepte pädagogischer Forschung“, 2010).

Ähnlich unfruchtbar erschienen sind mir die immer wieder herausgestellten (und durchaus anspruchsvoll begründeten) Unterscheidungen zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ wie auch divergierende Deutungen z.B. zu „Sozialisation“ oder „Lernen“. Die Schwierigkeit liegt darin, dass bei eindeutigen Definitionen in der Regel ausgeblendet werden muss, was sich diesem Bild verweigern würde. Wenn man „pädagogische Prozesse“ zunächst ohne vorgängige Wertungen betrachtet und auch deren widersprüchliche Aspekte wahrnimmt, kann ein „realistisches“ Bild erarbeitet werden (vgl. „Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung“, 2017).

Damit dies auch im Blick auf praktisches pädagogisches Denken und Handeln wirksam werden kann, habe ich das Konzept einer „Pädagogische[n] Diskurs-Kultur“ (2021) entworfen. Darin werden Dimensionen aufgezeigt, in denen „antinomie-sensibel“ über pädagogische Prozesse beraten werden kann und sollte, damit Betroffene bzw. wissenschaftlich Begleitende differenziert und konstruktiv mit Antinomien umgehen können.

Das Buch über „Eigene und gemeinsame Lernarbeit“ ist nunmehr ein Versuch, die angedeuteten Überlegungen und Vorarbeiten zu bündeln und Zusammenhänge aufzuzeigen: Zwischen „Ausbildung“ und „Bildung“ ist nicht alternativ zu entscheiden, sondern eine sinnvolle Verbindung zu suchen. Ob das Lernen in der Schule in einem umfassenden Sinn zur Entfaltung der „Persönlichkeit“ beiträgt, hängt nicht in erster Linie an den äußeren Organisationsformen (die ohnehin nicht zur Diskussion stehen), sondern an den Freiräumen, die den Lernenden innerhalb dieser Strukturen zur eigenen und kooperativen Verantwortung eingeräumt und zugemutet werden. Insofern geht es schließlich doch darum, dass alle Schulen für alle Kinder zu „Schulen des gemeinsamen Lernens“ werden (können und dürfen).

Göttingen, im Herbst 2023 *Jörg Schlömerkemper*

Anhang: Anregungen und Beispiele

„Manchmal frage ich mich,
wer eigentlich die Bücher alle noch liest,
die z.Z. erscheinen."
(Heinrich Roth, 1967!)

In diesem Kapitel soll ein Stück weit nachgeliefert werden, was manche im Hauptteil vielleicht vermissen: „Wissenschaftliche" oder wenigstens literarische „Belege". Ich habe darauf zum einen zum Zweck einer flüssigen Lesbarkeit verzichtet, vor allen aber, weil es kaum möglich ist, der Vielfalt aller Quellen gerecht zu werden. Zudem könnten fast alle denkbaren Hinweise immer nur einzelne Aspekte oder Formulierungen aufgreifen, ohne diese in ihrem Kontext bzw. in ihren komplexen Gedankengängen und Folgerungen würdigen zu können. Das Buch ist nicht als wissenschaftliche Abhandlung oder gar „Beweisführung" zu verstehen, sondern als Einladung zu einem offenen Diskurs, zu dem die vorgetragenen Überlegungen einen Auftakt geben sollen. Sie sollten deshalb einigermaßen in sich selbst stimmig gesprochen sein.

Die folgenden Hinweise sollen aufmerksam machen auf ermutigende Reform-Beispiele sowie auf Publikationen, die in einigen Aspekten ähnlich argumentieren wie die hier vorgetragenen Gedanken bzw. Reform-Konzepte und Entwicklungen historisch verorten.

(1.) Historische Prozesse und Konzepte

Überlegungen zu aktuellen Reformen knüpfen mehr oder weniger an früheren Arbeiten an. Die Spuren sind nicht immer eindeutig zu erkennen und häufig bleibt „verborgen", was ausgewählt und hervorgehoben bzw. nicht aufgegriffen, ignoriert oder bewusst abgelehnt wurde. Deshalb sei ausdrücklich empfohlen, die folgenden Texte (ggf. erneut) zu Rate zu ziehen. (Die Reihenfolge ist in etwa chronologisch gedacht und nicht als Wertung zu verstehen):

Miethe/Wagner-Diehl/Kleber 2021: Ingrid Miethe, Dominik Wagner-Diehl, Birthe Kleber: *Bildungsungleichheit.* Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten. Ein Lehrbuch. Barbara Budrich, 153 S.
In acht „Bildern" wird deutlich, wie sich das Denken einiger „Klassiker" über die Ungleichheit menschlichen Wissens und Könnens historisch entwickelt hat: von biologisch begründeten Abgrenzungen über eine meritokratisch gerechtfertigte Privilegierung bis zur Forderung, dass Bildung als allgemeines Menschenrecht eingelöst werden muss. Solche Positionen sind im jeweiligen

historischen Kontext und den politischen und gesellschaftlichen Wandlungen zu deuten. Immer wieder wird der Zwiespalt deutlich, dass sich jeder nach seinen Möglichkeiten bilden (und ggf. sozial „aufsteigen“) können soll, dass er aber gleichwohl auch mit weniger anspruchsvollen Fähigkeiten als Person wertgeschätzt werden muss. Das Buch bietet keine Lösung an, es macht vielmehr deutlich, wie schwierig es ist, das Problem der sozialen Ungleichheit mit „Bildung“ lösen zu wollen. Die geschickte und immer transparente Gliederung kann gefestigte Deutungen irritieren und regt zum eigenen Nachdenken an. Deshalb ist das Buch durchaus als Material in einer gemeinsamen Lernarbeit zu empfehlen.

Herrmann/Schlüter 2012: Ulrich Herrmann, Steffen Schlüter (Hg.): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Klinkhardt, 320 S.
Das komplexe und zurzeit heftig umstrittene Feld der Bemühungen um die progressive Entwicklung des Lehrens und Lernens wird historisch rekonstruiert, in seinen „Grenzen“ befragt und in seiner unveräußerlichen Bedeutung aktualisiert. – Eine Bilanz, die Probleme nicht beschönigt, aber gleichwohl das Wichtige festhält.

Klafki 2002: Wolfgang Klafki: *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext.* Ausgewählte Studien. Hg. von Barbara Koch-Priewe, Heinz Stübig, Wilfried Hendricks. Beltz, 224 S.
In neun Studien wird der Zusammenhang zwischen den frühen geisteswissenschaftlichen Orientierungen, der Öffnung zur „kritisch-konstruktiven“ Perspektive und der Entfaltung der von Anfang an mit gedachten politischen Dimension des Denkens und Handelns eines Pädagogen nachvollziehbar, der es verstanden hat, konzeptionelle Klärungen mit konkreten Folgerungen für praktisches Handeln zu verbinden.

von Hentig 2006-2012: Hartmut von Hentig: *Die Schule neu denken*. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Beltz, 6. Aufl., V+288 S.
Drei „notwendige Denkübungen“ werden unterschieden „verbessern“, „verändern“ und „neu denken“ (S. 178). Zunächst müsse sich das Handeln an einem verbindlichen Maßstab orientieren. Wenn dies nicht gelingt, müsse „verbessern“ in „verändern“ übergehen. Und wenn darüber kein Konsens hergestellt werden kann, müsse die Schule neu gedacht werden. Erforderlich sei eine Theorie der Schule, „die die gegenwärtigen Streitpunkte um die Schule erörterbar macht: zwischen Laien und Experten, zwischen Praktikern und Theoretikern, zwischen Pädagogen und Politikern – ein System von Argumenten, nicht eine Dogmatik aus einem Guss.“ (S. 185). Für die Lehrenden wird ein „Sokratischer Eid“ entworfen. Es gehe darum, die Schülerinnen und Schüler „auf die Welt vorzubereiten, wie sie ist, ohne sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist“.

von Friedeburg 1992: Ludwig von Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Suhrkamp, 527 S.

Um die Beharrlichkeit des Bildungssystems zu verstehen, wird das komplexe Zusammenwirken der sozialen Kräfte weit zurückverfolgt. Dies macht nachvollziehbar, unter welchen „Determinanten" das Bildungssystems in seiner heutigen Form entstanden ist und sich verfestigt hat. Möglichkeiten und Grenzen zukünftiger Veränderungen werden erkennbar.

Keim/Schwerdt 2013: Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Teil 1: Zugänge, gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Peter Lang, 1256 S.
Im Rückblick auf die vielfältigen Bemühungen dieser „Bewegung" wird transparent, wie historisch um eine neue Gestalt von Schule gerungen wurde. Dabei waren Motive, Ziele und konkrete Formen waren keineswegs so einheitlich, wie es in ideengeschichtlicher Idealisierung erscheint. Aufgezeigt wird u.a. die Zwiespältigkeit zwischen nationaler/nationalistischer oder sozialistischer Orientierung, die sich in Kontroversen zwischen elitärer Abgrenzung und egalitärer Neuordnung ausdrückt. Thematische Abhandlungen (z.B. auf 120 Seiten zu „Schule" oder zu „Feste und Feiern") machen Konzepte und Praktiken anregend nachvollziehbar.

Herrlitz/Hopf/Titze/Cloer 2009: Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze, Ernst Cloer: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart.* Eine Einführung. Juventa, 5. Aufl., 292 S.
Die historische Entwicklung der Schule wird in ihrem Zusammenhang mit dem sozialen Wandel der vergangenen zwei Jahrhunderte als „Evolution" analysiert. Dies mündet u.a. in der These, dass neue Lern-Erfahrungen zu Bildungsprozessen führen, die von Fremd-Deutungen unabhängig machen.

Roth 1984: Heinrich Roth: *Pädagogische Anthropologie*, Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. 5. Aufl. (zuerst 1966), 504 S. und *1976*: Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Schroedel, 2. Aufl. (zuerst 1971), 656 S.
Das Ziel seiner „Entwicklungspädagogik" bringt Roth mit folgenden Worten zum Ausdruck: „Die menschliche Entwicklung muss gedeutet werden als zunehmende Freiheit aus den instinktiven Verhaltensregelungen und den durch die primären Sozialisationsprozesse in uns automatisierten sozialen und moralischen Verhaltensnormen." (1971, S. 447) Wichtig sei dazu „A. Das Erlernen der frei geführten Bewegung als erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit: die Anfänge der Lernprozesse, sich Ziele setzen zu können und die Mittel dafür zu entdecken. B. Das Erlernen sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit). C. Das Erlernen sozialeinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit). D. Das Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit)." (1971, S. 448).

Dewey 1916-2011: John Dewey: *Demokratie und Erziehung.* Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz, 5. Aufl. (zuerst 1916), 517 S.
Der amerikanische Philosoph und Pädagoge hat die Bedeutung der Erziehung für die Entwicklung einer demokratischen Gemeinschaft herausgearbeitet. [Der Begriff *„Erziehung"* (original „education") muss in dem weiten Sinn verstanden werden, wie es im Englischen üblich ist und alles einschließt, was im Deutschen als „Bildung" herausgehoben wird!] Demokratie soll nicht nur das Ziel der Erziehung sein, sondern sie muss selbst ihr Medium sein. Zum einen sollen die unterschiedlichen Interessen erkannt und respektiert werden. Und damit verschiedene Gemeinschaften sich miteinander verständigen können, sollen im täglichen Umgang Haltungen („habits") angeregt werden, die als „psychische Dispositionen" wirksam werden können. Fachliches Lernen ist mit gesellschaftlichem Engagement zu verbinden, damit das Können bei der Lösung konkreter Aufgaben und Vorhaben als bedeutsam erlebt wird.

Schleiermacher 1826-2004: Friedrich Schleiermacher: *Texte zur Pädagogik.* Kommentierte Studienausgabe in zwei Bänden. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Band 2: Vorlesungen 1826. Suhrkamp, 2. Aufl. (zuerst 2000), 468 S.
In seinen Vorlesungen über Pädagogik hat Schleiermacher Probleme immer wieder aus gegensätzlichen Perspektiven erörtert und schließlich gefordert, dass die Pädagogik so „konstruiert [werden müsse], dass sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist.". In dieser „dialektischen" Denkweise mahnt er z.B. an, dass die „angeborenen Eigentümlichkeiten zu ihrem Recht kommen sollen", dass aber das, was als „Resultat der äußeren Verhältnisse" als zusätzliche Ungleichheit (gesellschaftlich) „angestammt" erscheint, zum „Verschwinden" gebracht werden soll. Es dürften keine zusätzlichen Unterschiede entstehen oder gar gefördert werden, die aus überkommenen gesellschaftlichen „Verhältnissen" abgeleitet werden. Kräfte, die diese Ungleichheit der Menschen verstärken, sollen „behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll" (S. 41). – Das ist heutzutage angesichts der verbreiteten Armut von Kindern und Jugendlichen immer noch als sozial- und bildungspolitische Aufgabe einzulösen.

(2.) Literarische Anregungen

Aus der kaum noch überschaubaren Fülle der Publikationen zu Fragen der Schulentwicklung seien folgende Titel kurz vorgestellt. Sie sind thematisch und in der Art der Darstellung so verschieden wie die Konzepte, die vorgestellt werden. Aber das macht ja gerade deutlich, dass Schulen nach unterschiedlichen Zielen und mit variierenden Schwerpunkten etc. gestaltet werden müssen.

Schule insgesamt

Herrmann 2023: Ulrich Herrmann (Hg.): *Lernlabor Schule*. Der Perspektivwechsel vom Unterrichten zum Lernen. Beltz, 408 S.
Für das Unterrichten gibt es zahllose methodisch-didaktische Anleitungen, aber kaum zu der Frage, was die Schüler:innen praktisch tun, um den Zweck des Unterrichts zu verwirklichen: etwas zu lernen. Lehren und Lernen sollte von den Lernenden her gedacht, geplant, durchgeführt und reflektiert werden. Als lerneffektive Arbeits- und Lernformen beschrieben werden die Projektmethode, personalisiertes Lernen, direkte Instruktion, Arbeitsunterricht oder spezifische Lernarrangements der Freinet-, Jenaplan- und Montessori-Pädagogik.

Forell u.a. 2023: Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards, Lena Schleenbecker (Hg.): *Schule als Sozialraum im Sozialraum.* Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Waxmann, 212 S.
Immer stärker wird betont, dass die Schule sich selbst als „Sozialraum“ verstehen soll und sich nach außen in ihrem „Sozialraum“ orientieren muss. Als besonders bedeutsam gilt dies in einem weiten Verständnis von Heterogenität und Inklusion weiten Inklusionsverständnis – nicht nur für Schulen in besonders herausfordernden Lagen. Die innerschulische Entwicklung und die außerschulischen Kontakte sind insbesondere für soziale und kulturelle Praxen bedeutsam. Dies ist konzeptionell zu klären und empirisch zu begleiten.

Rasfeld 2021: Margret Rasfeld: *FREI DAY. Die Welt verändern lernen!* Für eine Schule im Aufbruch. (Zusammen mit Ilona Koglin, und Marek Rohde). oekom verlag, 192 S.
Die langjährige Schulleiterin Margret Rasfeld plädiert für regelmäßige Freiräume, in denen ein anderes Lernen erprobt werden kann und Schüler:innen eigene Projekte verfolgen. Das bereitet nicht nur deutlich besser auf die Arbeitswelt vor, sondern lässt sie auch erfahren, welches Können und welche Interessen in ihnen stecken. So sind aktuelle Themen nicht mehr Problem, sondern Programm!

Schratz/Ahnfeld/Bär 2019: Michael Schratz, Thomas Ahnfeld, Alexandra Bär: *Planspiel Gute Schule.* Qualität dynamisch erfahren – Schulentwicklung gemeinsam anstoßen. Kallmeyer, Spielanleitung mit Material.
In einem „Planspiel Gute Schule“ entwerfen Teams ganz nah an der Realität eine Strategie für ihre eigene Gute Schule. Basis ist ein umfassendes Bildungsverständnis, das sich an den sechs Qualitätsbereichen des „Deutschen Schulpreises“ orientiert. Der spielerische Umgang regt zu einem intensiven Reflexionsprozess über Gute Schule an, beflügelt den Teamgeist und zeigt, wie inspirierend und motivierend Schulentwicklung angelegt werden kann.

Schrittesser/Köhler/Holzmayer 2022: Ilse Schrittesser, Julia Köhler, Michael Holzmayer: *Lernen verstehen – Unterricht gestalten.* Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive. Klinkhardt, 162 S.
Lernprozesse gelingen besser, wenn sie mit persönlichem Interesse und der Begeisterung für ein Thema verbunden sind. Dies anzuregen, gehört zu den zentralen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen. Welche Theorien des Lernens sind für die pädagogische Praxis bedeutungsvoll und welche Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für den Unterricht?

Sliwka/Klopsch 2022: Anne Sliwka, Britta Klopsch: *Deeper Learning in der Schule.* Pädagogik des digitalen Zeitalters. Beltz.
Deeper Learning ist eine innovative Pädagogik, durch die Schülerinnen und Schüler im Kontext der Digitalisierung von passiven Wissensempfängern zu aktiven Gestaltern ihres Lernens werden. Die lerntheoretischen Hintergründe werden durch anschauliche Texte, Grafiken und Beispiele erläutert. Das Modell knüpft an die bestehende Schulpraxis an und denkt diese konsequent mit den Möglichkeiten und Chancen des 21. Jahrhunderts weiter: Nach einer ersten Phase der Wissensaneignung auf unterschiedlichen Kanälen arbeiten Schülerinnen und Schüler in einer zweiten Phase ko-konstruktiv und ko-kreativ, um dann in der dritten Phase authentische Leistungen zu zeigen, die nicht nur im Klassenzimmer sichtbar werden, sondern darüber hinaus die Lebenswelt mitgestalten.

Maaz/Becker-Mrotzeck 2021: Kai Maaz, Michael Becker-Mrotzeck: *Schule weiter denken*. Was wir aus der Pandemie lernen. Dudenverlag, 160 S.
Wie nie zuvor nahmen die Eltern teil an der Schulbildung ihrer Kinder. Und die Lehrer mussten sich auf eine komplett neue Unterrichtssituation einstellen, auf die sie nicht vorbereitet waren. Alle Beteiligten fühlten sich überfordert und zum Teil alleingelassen. War das System schuld? Weil die Ministerien den Spagat zwischen Unterstützung und Autonomie der Schulen nicht schafften? Weil es bis heute keine einheitlichen Qualitätsstandards gibt? Weil die Digitalisierung viel zu lange schleifen gelassen wurde? Und es nicht gelang, Kinder aus kinderreichen und/oder bildungsfernen Familien mitzunehmen? Viele fragen sich: Was können wir aus den Erfahrungen des Lockdowns lernen?

Schley/Schratz 2021: Wilfried Schley, Michael Schratz: *Führen mit Präsenz und Empathie.* Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Mit E-Book inside. Beltz.
Die Schule erfährt derzeit auf allen Systemebenen einen weitreichenden Identitätswandel. Dies erfordert neue pädagogische und professionelle Wandlungen, die den Bedürfnissen und Anforderungen der Kinder und Jugendlichen wie dem Kollegium entsprechen. Schule wandelt sich von einem Ort der Vermittlung zu einem der Entdeckung und Entfaltung der Persönlichkeiten. Es geht um die Fähigkeiten jedes Einzelnen. Das bedarf einer Schulgemeinschaft, die zur Gestaltung und Inspiration fähig ist. Es geht um eine neue soziale Ar-

chitektur an den Schulen, in der das Wirken und Gestalten von Schule durch Schulleitung gemeinsam mit allen Beteiligten im Vordergrund steht.

von Ilsemann u.a. 2021: Cornelia von Ilsemann, Sylvia Löhrmann, Hannelore Trageser und Philipp Antony: *Neue Lernkultur für alle Schulen!* Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen. Aus der Publikationsreihe böll.brief,
Die Pandemie sollte gemeinsam als Anstoß für innovative und mutige Schritte hin zu einer zukunftsfähigen Weiterentwicklung unseres Bildungssystems genutzt werden. Alle Schülerinnen und Schüler sollen ihre Potenziale umfassend entwickeln und Kompetenzen, Haltungen und Werte erwerben, die sie für ein selbstbestimmtes und verantwortliches Leben in einer zunehmend unüberschaubaren Welt brauchen. Dazu braucht es eine auf Zukunft gerichtete Lernkultur. Dies bedarf unterstützender Rahmenbedingungen seitens der Akteure und Institutionen, die für die Steuerung des Bildungssystems verantwortlich sind. Eine verbesserte Finanzierung ist unerlässlich, Geld allein reicht aber nicht aus. Es geht vor allem darum, die Mittel so auszurichten, dass sie mehr Wirkung entfalten können als bisher, Strukturen und Prozesse so zu verändern, dass sie lernförderlicher sind und vor allem bei den Kindern und Jugendlichen wirklich ankommen.

Ahl 2020: Kati Ahl: *Schule verändern – jetzt!* Wegweisende Antworten auf drängende Fragen. Kallmeyer, 2. Aufl., 176 S.
Die Schulen müssen sich verändern – darin sind sich immer mehr Menschen einig. Die Schule passt nicht mehr zu den Kindern und Jugendlichen von heute. Aber in welche Richtung soll sich Schule insgesamt entwickeln? Und wie startet man einen Schulentwicklungsprozess? Die Autorin befragt dazu Bildungsexpertinnen und -experten, Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.

Schickhoff 2020: Angela Schickhoff: *Schule ist kein Naturgesetz*. Wie ein Dogma unsere Demokratie gefährdet. Eine Streitschrift. Autumnus Verlag, 294 S.
In einer radikalen Positionierung wird die Institutionsschule als repressiv und überflüssig charakterisiert. Es gebe keine besser oder schlechter Gebildeten; ein Bildungskanon für alle sei problematisch, allgemeine Vorgaben seien Fremdbestimmung und gehörten aufgehoben. Dies folgt der Idee einer völligen Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen; diese sollten „als Subjekte selbst über [ihr] Leben und Lernen bestimmen dürfen, und zwar von Anfang an“ (dort S. 57). Gefordert wird eine „personalisierte Bildungspunkte-Karte, die man für selbst gewählte Betreuung, Kurse oder andere Angebote frei einsetzen kann.

Bernasconi/Böing 2017: Tobias Bernasconi, Ursula Böing (Hg.): *Inklusive Schulen entwickeln.* Impulse für die Praxis. Klinkhardt, 256 S.
Wie individuelle Anforderungen und gemeinsame Arbeitsprozesse didaktisch

analysiert und methodisch umgesetzt werden können, wird an vielfältigen thematischen Aufgaben und situativen Herausforderungen erarbeitet, die den unterschiedlichen Möglichkeiten der Lernenden gerecht werden sollen. – Zielsetzungen und Erfahrungen einer umsichtigen Praxis des Lehrens und Lernens.

Persönlichkeits-Entwicklung - Individuelles Lernen

Ballmann 2022: Anke Elisabeth Ballmann: *Das Faultier-Prinzip.* Wie Kinder in ihrem Lebenstempo gelassen und frei ihre Fähigkeiten entwickeln und die Welt für sich entdecken. Kinder stärken und unterstützen – ganz ohne Leistungsdruck! Goldegg Verlag, 192 S.
Wo liegt die Grenze zwischen Kinder fördern und überfordern? Faultier Frieda steht für Gelassenheit, Geschicklichkeit und Intelligenz. Raus aus dem Kreislauf des Tempomachens! Fördern ohne Überforderung. Resilienz fördern. Das Ziel lautet dabei: entspannte Familien mit selbstbewussten und glücklichen Kindern!

David 2022: Olivier David: *Keine Aufstiegsgeschichte.* Warum Armut psychisch krank macht. Eden Books 240 S.
In Armut mache man die Erfahrung, „in eine Welt hinauszugehen, die einem nicht nur überlegen, sondern auch nicht wohlgesonnen ist“. Das führe zum Gefühl von Ohnmacht. Manche Menschen kompensieren diese Ohnmacht mit Wut. Es sei schwierig, seine starken Gefühle zu kontrollieren. Dies bleibe auch bei eventuellem sozialen Aufstieg „Teil des Lebens“. Armutsbetroffene leiden häufiger unter körperlichen Erkrankungen.

Saxer 2022: Barbara Saxer: *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern.* Eine phänomenologisch orientierte Studie. Springer, 181 S.
Anhand von Vignetten wird gezeigt, wie Lehrer:innen sich auf Schüler:innen einlassen, um deren Emotionen zu verstehen und gegebenenfalls zu bearbeiten. Das sei sowohl für die theoretische Auseinandersetzung wie für die Aus- und Weiterbildung im Sinne von Professionalisierung ein wichtiger Beitrag.

Giesinger 2023: Johannes Giesinger: *Pädagogische Verantwortung und die Eigenverantwortung der Lernenden.* In: ZfPäd, 69, 2023, 1, S. 43-52.
Das Konzept der pädagogischen Verantwortung wird häufig positiv verwendet, aber auch aus poststrukturalistischer und machttheoretischer Perspektive radikal kritisiert. Demgegenüber wird diskutiert, welche Funktionen der Begriff im pädagogischen Kontext haben könnte. Unterschieden wird Zurechnungsverantwortung, pädagogischer Rollenverantwortung und der Idee einer Eigenverantwortung von Lernenden. Der Fokus der Überlegungen liegt auf der Frage, wie sich die Verantwortung pädagogischer Akteure zur allfälligen Eigenverantwortung von Kindern und Jugendlichen im Lern- und Entwicklungsprozess verhält.“

Helker u.a. 2023: Kerstin Helker, Matthias Rürup, Jörg Siewert, Michael Zimmer-Müller (Hg.): *„Herausforderung" – eine Projektidee macht Schule.* Beltz Juventa, 358 S.
Immer mehr Schulen im Sekundarbereich eröffnen ihren Schüler:innen die Möglichkeit, sich für ein bis drei Wochen des Schuljahres einer persönlichen außerschulischen „Herausforderung" zu stellen. Oft handelt es sich um Reisen zu Fuß oder per Rad mit wenig Geld, so dass die Schüler:innen die Zeit möglichst genau vorplanen und sich dabei in ihren Ansprüchen z.B. bei Übernachtung oder Ernährung stark einschränken müssen. Dieses Buch gibt einen systematischen Überblick über konzeptuelle Hintergründe, praktische Umsetzungsformen, wichtige, z.B. schulrechtliche, Einzelfragen und bisherige Forschungsbefunde.

Pinkl 2023: Claudia Pinkl: *Bildungsprozesse achtsam gestalten.* Theorie und Praxis der Achtsamkeit. Beltz Juventa, 207 S.
Achtsamkeit gilt als Metakompetenz, um im gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruch zu bestehen. Dem ist in der Schule mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Zehn Faktoren werden im Mindful-Teaching-Competence-Modell der Autorin präsentiert.

Fritz-Schubert/Rohde 2022: Ernst Fritz-Schubert, Tobias Rohde: *Holpern, Stolpern, Weiterkommen*. Beltz, 119 S.
Was bedeutet der Umgang mit Fehlern für den Selbstwert, das Selbstkonzept und die Selbstkompetenz. Viele anschauliche Beispiele legen eine „konstruktive Fehlerkultur nahe.

Gläser-Zikuda/Hofmann/Frederking 2022: Michaela Gläser-Zikuda, Florian Hofmann, Volker Frederking (Hg.): *Emotionen im Unterricht.* Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven. Kohlhammer, 288 S.
Ob Kinder gerne in die Schule gehen oder nicht, hängt wesentlich davon ab, ob sie im Unterricht und im Umgang mit Lehrkräften und Mitschüler:innen eher Freude und Stolz oder Ärger und Angst verspüren. Die Beiträge des Bandes beleuchten Emotionen von Lernenden und Lehrenden aus erziehungsphilosophischer, bildungstheoretischer, pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Perspektive. Theoretische und empirische Zugänge werden gleichermaßen berücksichtigt.

Ellinger/Kleinhenz 2021: Stephan Ellinger, Lukas Kleinhenz: *Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben.* Entfremdungsprozesse in der Schule. Kohlhammer, 202 S.
Soziale Ungleichheit ist im deutschen Bildungssystem ein Dauerthema. Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien erfahren das in besonderer Weise. Lehrerinnen und Lehrer können und sollten dem gegensteuern.

Rubach/Lazarides 2021: Charlott Rubach, Rebecca Lazarides (Hg.): *Emotionen in Schule und Unterricht*. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden. Barbara Budrich, 296 S.
Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Emotionen der Lernenden als auch die der Lehrenden im Zusammenhang mit einem gelungenen Unterricht stehen. Der Sammelband thematisiert Emotionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und befasst sich mit möglichen Bedingungsfaktoren sowie Konsequenzen affektiver Merkmale in Schule und Unterricht. Dabei werden theoretische, empirische und handlungspraktisch relevante Beiträge zu Emotionen von Lernenden und Lehrkräften zusammengeführt.

Ziener 2016: Gerhard Ziener: *Herausforderung Vielfalt.* Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung. Kallmeyer, 135 S.
Unterrichtsqualität steht im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung. Die Kunst des didaktischen Handwerks und seiner Reflexion bestehe darin, Schülerinnen und Schüler „ins Lernen zu bringen“. Eine Didaktik, die in dieser Weise von den Lernenden her konzipiert ist, stößt unweigerlich auf die Vielfalt der Lernvoraussetzungen, der Entwicklungsstände, der Lernbedingungen. Dies macht die Vielfalt zur Herausforderung für alle Lehrenden. In einem kompetenzorientierten Unterricht ist zwischen den Polen Standardisierung und Individualisierung zu vermitteln.

Individuell und gemeinsam lernen

Herrmann 2023: Ulrich Herrmann: *Die Vielfalt schulisch organisierten Lernens* – individualisiert, personalisiert, entdeckend, adaptiv, selbstorganisiert, selbstständig, selbstreguliert, selbstgesteuert, kooperativ, dialogisch, deeper … Unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements, ihr jeweiliger Nutzen für „Lernen ermöglichen, begleiten und fördern“, ihre Grenzen und ihr „pädagogischer Mehrwert“. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Lernlabor Schule. Der Perspektivwechsel vom Unterrichten zum Lernen. Beltz, S. 57-81.
Die im Untertitel aufgeführten Aspekte werden ausführlich dargelegt.

Röhrig u.a. 2022: Michael Röhrig, Thomas Kron, Yvonne Nehl, Felix Nehl (Hg.): *Individualisierung und Schule*. Beltz Juventa, 204 S.
Individualisierung soll mehr Selbstbestimmung eröffnen, beinhaltet aber zugleich viele Risiken. Untersucht werden zum einen konkrete Formen der Individualisierung in der Schule und zum anderen jene gesellschaftlichen Entwicklungen, die maßgeblich auf die Individualisierung der Schulen einwirken (Digitalisierung, Migration, Ökonomisierung, Inklusion usw.).

Sawatzki u.a. 2022: Dennis Sawatzki, Lukas Mundelsee, Martin Hänze, Susanne Jurkowski: *Partner- und Gruppenarbeit lernwirksam gestalten.* Ein Training der transaktiven Kommunikation machts möglich. Mit E-Book In-

side. Beltz, 139 S.
Schülerinnen und Schüler arbeiten im Unterricht zwar zunehmend zusammen in Gruppen, doch nicht immer auch effektiv. Hier wird ein Training beschrieben, das Schüler/innen hilft, die benötigten sozial-kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln. Lehrkräfte erhalten konkrete Anleitungen, wie sie diese Entwicklung im Unterrichtsalltag ermöglichen können.

Kunze 2022: Lisa Kunze: *Dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolios*. Theoretische Grundlagen, praktische Umsetzungsmöglichkeiten und empirische Befunde. Waxmann, 290 S.
Die Leistungsbeurteilung kann zur individuellen Lernentwicklung beitragen, wenn sie eine hohe Informationsqualität aufweist, die intrinsische Motivation der Lernenden fördert und bei der Entwicklung eines differenzierten und überwiegend positiven Selbstkonzepts unterstützt. Alternative Beurteilungssysteme scheinen dazu besser geeignet zu sein als die tradierte Beurteilungskultur mit Noten. In einer Längsschnittstudie hat sich gezeigt, dies positiv zur Motivations- und Selbstkonzeptentwicklung der Lernenden beiträgt.

Kampshoff/Wiepcke 2021: Marita Kampshoff, Claudia Wiepcke (Hg.): *Vielfalt in Schule und Unterricht.* Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Kohlhammer, 141 S.
Schule soll Heterogenität meistern, sie erzeugt diese aber gleichzeitig auch selbst. Wie tauglich sind didaktische Unterrichtskonzepte im Hinblick auf heterogene Schulklassen? Welche Möglichkeiten hat ein einbeziehender Unterricht auf dem Hintergrund sozio-kultureller Differenzdebatten um Gender, Migration und soziale Herkunft? Was folgt daraus für die Professionalisierung der Lehrenden und die Sicht der Lernenden auf Vielfalt in Schule und Unterricht?

Rademacher 2021: Helmolt Rademacher: *Konfliktkultur in der Schule entwickeln*. Wie Demokratiebildung gelingt. Kohlhammer, 178 S.
Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen ist die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz, die konstruktiv auf diese ständigen Veränderungen reagieren muss. Sie sollte durch ein demokratisches Miteinander aufzeigen, wie konstruktiv damit umzugehen ist.

Wagener 2022: Matthea Wagener: *Jahrgangsübergreifender Unterricht*. Didaktische Grundlagen und Konzepte. Kohlhammer, 128 S.
Zunächst werden pädagogische Begründungen, Kontroversen sowie die aktuelle Ausgestaltung in den Bundesländen referiert. Dann werden die Potentiale des miteinander Lernens dargelegt. Beleuchtet werden auch die Arbeitsweisen in Schulen, die über Erfahrungen mit der Umsetzung dieses Konzepts verfügen und das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen.

Bohnsack 2019: Fritz Bohnsack: *Personales Lernen – ernst genommen.* Barbara Budrich, 184 S.
Mit starkem Bezug auf Martin Buber und John Dewey wird dafür plädiert, dass die „Person" stärker im Mittelpunkt der pädagogischen Reflexion wie auch der schulpraktischen und bildungspolitischen Bemühungen stehen sollte. Dies darf allerdings nicht „egozentrisch" verkürzt werden, sondern ist in die Verantwortung jedes Einzelnen für andere und für unsere Umwelt einzubinden. Sein Leitbild verbindet der Autor von einem religiös getragenen „Seins-Vertrauen", aus dem Personen emotionale Stärke gewinnen können. Konkret folgt daraus ein wiederholtes Plädoyer für „Selbsterziehung", in der sich die personale Verantwortlichkeit entfalten kann. Das stärkt die Bedeutung der „Person" in der pädagogischen Reflexion und natürlich auch in der schulischen Praxis.

Müller/Müller/Kleinbub 2019: Kathrin Müller, Ulrike Beate Müller, Iris Kleinbub (Hg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen*. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Beltz Juventa, 200 S.
Die große Heterogenität der Lerngruppen erfordert es, eine Balance zwischen dem Gemeinsamen und dem Individuellen im Unterricht herzustellen. Es werden theoretische Fragen diskutiert und dargestellt wird die Entwicklung, Durchführung und Evaluation konkreter Praxismodelle, die den Aufbau tragfähiger Konzeptionen im Umgang mit Heterogenität unterstützen.

Reich 2017: Kersten Reich (Hg.): *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Beispiele erfolgreicher Schulen. Beltz, 211 S.
Neun Schulen erklären, mit welchen Zielen sie das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler verändert haben, wie Lernumgebungen für individuelles und gemeinsames Lernen geschaffen wurden, wie sich in Zeiten und Räumen verlässliche Beziehungen bilden können, wie dies durch Fortbildung und Kooperation gestützt wird, was bisher erreicht wurde und was noch weiter entwickelt werden muss. – Eine Sammlung anregender „Bausteine" für anspruchsvolles Lernen und Lehren in allen Schulformen. Bausteine für eine Inklusive Didaktik sind: Beziehungen und Teams, Demokratische und chancengerechte Schule, Ganztag mit Rhythmisierung, Förderliche Lernumgebung, Lernen mit Förderbedarf, Differenzierte Beurteilung, Geeignete Schularchitektur, Beratung, Supervision und Evaluation, Qualifizierende Schule.

Rasfeld/Breidenbach 2022: Margret Rasfeld, Stephan Breidenbach: *Schulen im Aufbruch*. Eine Anstiftung. Kösel, 5., ergänzte Auflage, 160 S.
Eine Einladung, „Bildung und Schule gemeinsam von Grund auf neu zu denken". Die Schule des 20. Jahrhunderts wird als eine „gelebte Paradoxie" beschrieben. Sie bestimmt von Zersplitterung, Taktung und Konformität, Fremdbestimmung und Lernen im Gleichschritt. Das Abarbeiten und die Erfüllung von Zielen, die andere gesetzt haben, verhindern gerade das, worauf es in der Zukunft ankommt: Selbstbestimmung, Selbstakzeptanz, Selbstorganisation.

Verantwortung lernt man, indem man Verantwortung übernimmt. Es fehle eine „wertschätzende Beziehungskultur, man lerne ohne Lebensbezug, Das selektive System führe in ein „Dilemma, das sich aus dem Anspruch, jedes Kind individuell zu fördern, und der Verhinderung dieses Anspruchs durch die derzeitige Unterrichtsorganisation ergibt“ (S. 47). Eine „partizipative Schule“ des 21. Jahrhunderts wird als gesellschaftliche Keimzelle verstanden. Vier Säulen sollten gleichwertig nebeneinanderstehen: Wissen erwerben, zusammen leben, handeln und sein. Der Mensch müsse im Mittelpunkt stehen, es gehe um Geist und Haltung, um Wertschätzung und Beziehungskultur, um Lernen im eigenen Takt. Neben der Entwicklung kognitiver und methodischer Fähigkeiten sei die Stärkung der Persönlichkeit wichtig: Lehrer in der Schule 21 sind „auch Lernprozessbegleiter, Coach, Dialogpartner, Mentor, Gestalter von Lernumgebungen, Lernmaterialien und Projekten“.

von der Groeben/Kaiser 2016: Annemarie von der Groeben, Ingrid Kaiser: Werkstatt Individualisierung. *Unterricht gemeinsam verändern*. Bergmann + Helbig, 4. Aufl., 148 S.
Damit Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten lernen können, werden den Lehrerinnen und Lehrern Konzepte und konkrete Anregungen und Verfahren angeboten, mit denen sie ihre eigenen Vorstellungen klären, Mut fassen, sich im Kollegium austauschen und die Fortschritte kritisch bilanzieren können. Das ist ein prall gefüllter Werkzeugkasten für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen. Es geht um die Entwicklung differenzierender Aufgaben, die entsprechende Planung für individualisiertes Lernen und eine mehrdimensionale Leistungsbewertung. Hilfreich sind die Anregungen zur gemeinsamen Entwicklung des Unterrichts in einer reformorientierten Schule. Grundlage des Buches sind Werkstatterfahrungen mit etwa 50 Schulen.

Höhmann u.a. 2008: Katrin Höhmann, Rainer Kopp, Heidemarie Schäfers, Marianne Demmer (Hg.): *Lernen über Grenzen*. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Mit einem Geleitwort von Vernor Muñoz. Barbara Budrich, 250 S.
Aus dem europaweiten Projekt „EU-MAIL“ wird programmatisch begründet, warum zwischen Lernenden mit unterschiedlichen Fähigkeiten keine Grenzen gezogen werden sollen, und es wird darüber berichtet, wie „Mixed Ability and Individualised Learning“ (kurz: MAIL) miteinander zu einer Kultur des Lernens führen können, die solche „Grenzen“ überwindet. – Ein Plädoyer, das Mut macht, das Lehren und Lernen angesichts neuer Herausforderungen neu zu gestalten.

Klieme/Warwas 2011: Eckhard Klieme, Jasmin Warwas: *Konzepte der individuellen Förderung.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 2011, 6, 805-818.
In der pädagogischen Diskussion galt individuelle Förderung offenbar als „eigentlich selbstverständlich“. Der Diskurs wird nachgezeichnet und zwei Vari-

anten des Verständnisses werden identifiziert: kompensatorische Zusatzangebote bzw. vielfältige Lernwege durch offenen Unterricht. Neben empirischen Befunden zur Wirksamkeit werden „Wirkmechanismen und drei Perspektiven aufgezeigt: lernbegleitende Diagnostik, Selbstregulation, adaptive Lehrkonzepte. Dafür sei mehr Forschung nötig.

Maier Reinhard/Wrana 2008: Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Barbara Budrich, 330 S.
Thema ist die Form und die Dynamik von Selbstlernprozessen im Rahmen institutioneller Kontexte der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Bildungspolitik - Lehrerbildung

Klippert 2023: Heinz Klippert: *Die gelähmte Bildungsrepublik*. Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik. Mit E-Book inside. Beltz, 272 S.
In den letzten sechs Jahrzehnten wurde viel versucht, um die Modernisierung der schulischen Lehr- und Lernkultur voranzutreiben. Das gegliederte Schulwesen hat sich aber kaum geändert: Der lehrerzentrierte Unterricht dominiert weiter; Inklusion ist eher eine Mogelpackung, Schulgebäude und Schulausstattungen widersprechen oft modernen pädagogischen Standards. Welche strategischen Schwächen gibt es und was kann und sollte getan werden, damit die Schul- und Unterrichtsentwicklung überzeugender wird?

Lankau 2023: Ralf Lankau: Unterricht in Präsenz und Distanz. *Lehren aus der Pandemie*. Beltz Juventa, 232 S.
In der Pandemie wurden mit Laptops und Tablets, Web und App flächendeckend digitale Medien im Unterricht etabliert. Wird daraus jetzt das neue Normal oder müssen auf Basis aktueller Studien womöglich andere Schlüsse gezogen werden? In Beiträgen aus Wissenschaft, Schulpraxis und Kinderheilkunde entsteht ein faktenbasiertes und praxistaugliches Fundament für die Frage, was die zentralen Parameter für Schule und gelingenden Unterricht sind.

Maykus/Müller/Stuckstätte 2023: Stephan Maykus, Heinz Müller, Eva Christina Stuckstätte: *Hilfen zur Erziehung und Schule*. Beltz Juventa, 330 S.
Was unterscheidet, verbindet aber auch die schulische und außerschulische Erziehungshilfe? Und wie könnte eine bedarfsgerechte, die individuelle Förderung der jungen Menschen unterstützende, Familien stärkende und die sozialräumliche Vernetzung voranbringende Kooperation zwischen Schulen und Erziehungshilfe aussehen? Ausgehend von lebensweltlichen Perspektiven junger Menschen werden Anlässe, Erscheinungsformen und Bedingungen der Arbeitsbündnisse von Schule und Erziehungshilfe erörtert und ein neu gewichtetes Verständnis entfaltet, das innovative Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet.

Neuner/Spall/Grams 2023: Magdalena Neuner, Christopher Spall, Christian Grams: Peak Performer. *Von Spitzenleistern lernen, das echte Leben zu meistern.* Verlag Murmann Publishers, 240 S.
Die Olympiasiegerin und Weltmeisterin Magdalena Neuner tritt im Alter von 25 Jahren zurück und beginnt „das normale, das echte Leben“. Gemeinsam mit den Unternehmern Christian Grams und Christopher Spall verfolgt sie ein gemeinsames Anliegen: Wie kann man Kinder für mehr Freude am Leisten gewinnen und motivieren? Wie können Kinder in ihrem Leben entdecken, was ihnen besondere Freude bereitet, und gleichzeitig herausfinden, wer sie sind und wohin sie wollen? Die Botschaft ist klar: „Du kannst dein Leben meistern. Auch aus eigener Kraft!“ Zum Beispiel, die eigene Komfortzone verlassen, Zweifel überwinden und ins Machen kommen. Spaß an der Leistung soll spielerisch in den Blickpunkt rücken. Jeder und jede seine ganz persönliche Spitzenleistung finden kann.

Potsdamer Erklärung 2023: Für ein zukunftsfähiges Abitur. Ein notwendiger Beitrag zur Bewältigung der Bildungskrise in Deutschland. https://www.flexible-oberstufe.de/potsdamer-erklaerung.
Über den Erwerb anspruchsvoller fachlicher Kompetenzen hinaus gewinnen strategische, soziale, personale und kommunikative Kompetenzen Bedeutung. Jugendliche müssen lernen, im Team zu arbeiten und ihr Lernen selbstständig zu verantworten. Die zunehmende Heterogenität erfordert eine Flexibilisierung von Raum-, Zeit- und Lerngruppenstrukturen. Eine zukunftsfähige Lernkultur muss orientiert sein an der Lebenswelt, interdisziplinär vernetzt sein und forschendes, vertieftes und projektorientiertes Lernen ermöglichen. Das digitale Zeitalter erfordert Selbstlernkompetenzen. Entsprechende Prüfungsformate müssen entwickelt werden. Auf dem Weg zum Abitur sind individuelle Bildungswege zu ermöglichen. Die Schulzeit solle gestreckt oder verkürzt werden können, außerschulisch erbrachte Leistungen sollten anerkannt werden, einzelne Kurse sollten wiederholt werden können und die Prüfungsleisten sollten als „additives Abitur“ möglich sein. Eine länderübergreifende, öffentliche Debatte nicht nur über die Abiturregelungen, sondern über alle schulischen Abschlüsse sei unabdingbar.

Zierer 2022: Klaus Zierer: *Der Sokratische Eid.* Eine zeitgemäße Interpretation. Waxmann, 86 S.
Dieses Konzept, das Hartmut von Hentig 1991 erstmals formulierte, ist unverändert aktuell. Denn neben der fachlichen Kompetenz haben Engagement und Ethos für erfolgreiches Lernen viel größere Bedeutung. Deshalb wird mit Blick auf das Vorbild des Sokrates, der mit seinen Mitmenschen immerzu in einen Dialog trat, ein Berufseid für Lehrpersonen formuliert. Dieser verschreibt sich voll und ganz der erfolgreichen Bildung und dem Wohl der Kinder. Dies wird theoretisch fundiert und empirisch gesichert hergeleitet.

Brinkmann/Rödel 2021: Malte Brinkmann, Severin Sales Rödel: *Ethos im Lehrberuf*. Haltung zeigen und Haltung üben. Journal für LehrerInnenbildung, 21, 2021, 3, S. 42-62. DOI: 10.25656/01:23550.
Die Autoren entfalten erfahrungstheoretische und hochschuldidaktische Perspektiven auf die ethische Praxis und die didaktische Übung von Ethos im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Die Schritte ihrer Überlegungen sind: Ethos als situierte Handlung und gelungene Praxis, Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung und Ethos als leibliche, widerständige Stellungnahme auf der Basis (professioneller) Erfahrung. Sie diskutieren dies vor dem Hintergrund aktueller Ethos-Theorien und stellen schließlich die Umsetzung in einem Setting für die Lehrer:innenbildung vor.

Brügelmann u.a. 2021: Hans Brügelmann, Annemarie von der Groeben, Hilbert Meyer, Renate Nietzschmann, Susanne Thurn: *Bildung gegen Spaltung.* Eine Streitschrift. Debus Pädagogik, 176 S.
Mit zunehmender Spaltung der Gesellschaft wächst die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine gründliche Neuorientierung tut not. Dafür entwickeln die Autorinnen in sieben Kapiteln das Konzept einer Schule ohne Aussonderung. Sie beschreiben, was schief läuft, aber auch, was in den „Bildungskoffer" gehört, den alle Kinder am Ende der KiTa-Zeit erworben haben und den später alle Jugendlichen beim Verlassen der Regelschule gut gefüllt in ihr zukünftiges Leben mitnehmen sollten. Beschrieben wird eine „Traumschule", in die alle gerne gehen und auch den Pädagog:innen zur Heimat wird.

Beutel/Pant 2020: Silvia-Iris Beutel, Hans Anand Pant: *Lernen ohne Noten*. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung. Kohlhammer, 219 S.
Das Kapitel über „Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit" wird so zusammengefasst: „Die wachsende Vielfalt an Lernvoraussetzungen und insbesondere ein inklusiver Anspruch an das Schulsystem lassen die Dominanz des Leistungsprinzips zunehmend als widersprüchlich und die eingeschliffene Praxis der Leistungsbeurteilung als dysfunktional erscheinen. Während die Frage nach der „richtigen" Gerechtigkeit des Schulsystems nur normativ über einen Diskurs der gewünschten Prinzipien des Zusammenlebens in der Gesellschaft über die Schule hinaus lösbar erscheint, können Ansätze einer fairen und informativen Leistungsfeststellung und -beurteilung auch pragmatisch und empirisch angegangen werden." (S. 58)

Heinrich 2009: Martin Heinrich: *Schulprofilierung*. Wie Wettbewerb eine Schule verändert. Barbara Budrich, 114 S.
In dieser Fallstudie werden sich viele wiederfinden können, die ihre Schule in den letzten Jahren im „Umbruch" erlebt haben und noch einmal nacherleben möchten, wie die Ziele der „Organisation" mit den pädagogischen Konzepten der einzelnen Akteure in Spannung geraten und wie beides letztlich doch produktiv herausgefordert wird. Eine beispielhafte Anleitung zur Reflexion pädagogischer Praxis.

Forschung und Theorie

Proske u.a. 2023: Matthias Proske, Kerstin Rabenstein, Anna Moldenhauer, Sven Thiersch, Annekatrin Bock, Matthias Herrle, Markus Hoffmann, Anja Langer, Felicitas Macgilchrist, Nadine Wagener-Böck, Eike Wolf (Hg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel.* Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Klinkhardt, 184 S.
Der Band lotet Perspektiven einer rekonstruktiv-sinnverstehenden Forschung aus. Die Studien interessieren sich für die Veränderungen wie auch die Stabilität von Praktiken im Unterricht, wenn digitale Medien genutzt werden. Und sie untersuchen, wie Schüler:innen und Lehrkräfte die mit der Digitalisierung einhergehenden Transformationsprozesse deuten.

Beutel/Marx/Pant 2022: Silvia-Iris Beutel, Alexandra Marx, Hans Anand Pant: *Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von Schulreform und Schulforschung.* In: Ulrich Steffens, Hartmut Ditton (Hg.): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule, Band 5. wbv, S. 267-282.
Am Beispiel der Schulpreis-Schulen werden Perspektiven und Praxen alternative Formen der Leistungsbeurteilung erarbeitet.

Hornberg/Buddeberg 2022: Sabine Hornberg, Magdalena Buddeberg (Hg.): *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe*. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus. Waxmann, 178 S.
Im ersten Teil werden theoriegeleitet gesellschaftliche Entwicklungen aufgezeigt, die Schule verändern. Im zweiten Teil werden praxisorientierte Schulkonzepte und -profile danach befragt, inwieweit sie zur Stärkung gesellschaftlichen Teilhabe von Heranwachsenden beitragen (können). Es geht um inklusiven Unterricht, individuelle Förderung, Musik- und Forscherklassen, Chancengerechtigkeit im Kontext der G8-Reform, Europaschulen und UNESCO-Projektschulen.

(3.) Beeindruckende Reformarbeiten

In der aktuellen Schullandschaft gibt es viele Beispiele, die dazu ermutigen, die anstehenden Herausforderungen konsequent anzunehmen und zuversichtlich zu bearbeiten. Dies kann hier nur in kleiner Auswahl und ohne Wertungen dokumentiert werden. Alle Schulen geben auf ihren Homepages Auskunft über ihre Konzepte und ihre Praxis.

Viele überzeugende Hinweise sind in Berichten über Schulen zu finden, die bei dem seit 2006 jährlich verliehenen „Deutschen Schulpreis“ oder beim „Saarländischen Schulpreis“ als Preisträger erfolgreich (oder nominiert) waren. Die Qualitätskriterien sind in folgender Publikation dargelegt:

Schratz/Michels/Wolters 2021: Michael Schratz, Inge Michels, Angelika Wolters (Hg.): Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen. Kallmeyer,

200 S.
Seit 2006 zeichnet der Deutsche Schulpreis Schulen aus, die ihre ganz eigenen Wege gehen. Viele von ihnen entwickelten Konzepte von guter Schule, die den gewohnten Alltag auf den Kopf stellen. Die Autorinnen und Autoren des Bandes greifen Themen auf, die eine Brücke schlagen zwischen aktuellen gesellschaftlichen Strömungen und deren Auswirkungen auf Schule und Unterricht. Sie schreiben über anspruchsvolle Aufgaben unserer Zeit, mit denen Schulen jetzt und in Zukunft befasst sein werden. Dazu gehören zum Beispiel: ganztägige Schulformen, Digitalisierung, Gesundheit und gesellschaftliches Wellbeing, Lehrermangel und Seiteneinstieg, kulturelle Impulse zur Schulentwicklung. Gute Schulen brauchen Menschen, die gemeinsam mit anderen eigene Wege finden und gehen. Vor allem geht es in diesem „Mutmachbuch" um die Haltung der Handelnden, um deren Grundüberzeugung, die erst zu Handlungsoptionen führt.

Beutel u.a. 2016-17: Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Michael Schratz, Hans Anand Pant (Hg.): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. 2. Aufl., Klett-Kallmeyer, 200 S.
Die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises (Leistung, Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima/Schulleben und Lernende Institution) werden jeweils aus der Perspektive der Wissenschaft und der Praxis sowie einem Interview in einer Preisträgerschule grundlegend entfaltet und anschaulich erläutert. Das ist sowohl als Anleitung zur Entwicklung einer Schule wie auch als Anregung zur eigenen Bewerbung zu lesen. Der Band gibt Einblicke in wissenschaftliche Diskurse und Schulentwicklungsprozesse, wie sie heterogener und lebendiger nicht sein können.

Schratz/Pant/Wischer 2014: Michael Schratz, Hans Anand Pant, Beate Wischer (Hg.): Was für Schulen! Deutscher Schulpreis 2014. Kallmeyer-Klett, 152 S.
Vorgestellt werden die Schulen, die 2014 von der Jury nach einem anspruchsvollen Verfahren ausgewählt worden sind. Herausgestellt wird u.a. das Leistungsverständnis dieser Schulen. Verschiedene Arten von Leistung sollen sichtbar werden. Das Buch dokumentiert, dass Schulen über ein ganzes Bündel von Strategien und Maßnahmen verfügen, Leistungen zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen. Ein „ganzheitlicher" Umgang mit Leistung vermag mehr als Noten. Der Schulpreis soll den Blick der Fachleute, der Öffentlichkeit und der Politik auf die Leistung und Bedeutung guter Schulen lenken und möglichst viele andere dazu ermutigen, sich anstecken und anregen zu lassen.

Einige *ausgezeichnete Schulen* seien mit ihren besonderen Schwerpunkten kurz vorgestellt: Alle genannten Schulen haben Internetseiten mit Informationen zum Konzept und zur Praxis:

Die *Grundschule Kleine Kielstraße* in Dortmund wurde 2006 als erste Schule mit dem Hauptpreis ausgezeichnet. Damals wurden 420 Kinder aus über 20 Nationen von 26 Lehrern, zwei Sonderpädagoginnen, einer Sozialpädagogin und sieben weiteren pädagogischen Mitarbeitern betreut. Zwei Lehrerinnen unterrichteten in griechischer und türkischer Herkunftssprache. Die Lehrenden machen sich schon vor der Einschulung mit der Lebenssituation und dem Entwicklungsstand der Kinder vertraut. Im Mittelpunkt steht, dass alle Kinder Deutsch lesen, sprechen und schreiben lernen, Gewalt wird geächtet und Leistung ist gefragt. Deshalb ist die Arbeit mit den Eltern besonders wichtig. Die Schule nimmt die Eltern in die Pflicht, aber auch in ihre Obhut. Sie schützt die Kinder vor Gefährdungen und Belastungen, ggf. auch gegen ihre Umgebung. Die Kindern sollen Selbstvertrauen, Leistungsfreude, Zusammenhalt und demokratischen Geist erfahren und diesen auch bei sich selbst ausbilden.

Die *Max-Brauer-Schule* in Hamburg war 2006 Preisträger des Deutschen Schulpreises. Herausragendes Ziel dieser Gesamtschule war es, „dem Lernen Zeit [zu] geben". Das setzte sie mit vielen Ideen um, die auch andere Schulen inspiriert haben: Mit der „Profiloberstufe" wurden die engen Bahnen auf dem Weg zum Abitur mit einer Bündelung von Fächern geöffnet. Didaktisch-methodisch sollen Lernbüros, Projekte und Werkstattarbeit die Individualisierung mit sozialem Lernen sinnreich zusammenfügen. Es geht aber auch um eine „spannungsvolle" Verbindung von Wagemut mit Selbstdisziplin. Die Praxis wird in regelmäßiger Evaluation überprüft und weiter entwickelt. Reform wird als „Daueraufgabe" verstanden.

Die *Helene-Lange-Schule* in Wiesbade*n* wurde 2007 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet: Sie hat sich aus einem traditionellen Gymnasium zu einer integrierten Schule mit anspruchsvollem pädagogischen Konzept entwickelt. Der Umgang aller an Schule Beteiligten miteinander soll geprägt sein von Respekt, gegenseitiger Achtung und konstruktivem Bemühen. Die Wahrung der Menschenwürde ist dabei oberstes Gebot. Das schulische Handeln zielt auf Gerechtigkeit und Solidarität. Das drückt sich aus im gemeinschaftlichen Bemühen um individuelle Förderung sowie in der Erziehung zu partnerschaftlichem und demokratischem Miteinander. Im Unterricht geht es zugleich um fachwissenschaftliche Vermittlung, den Erwerb von Lernkompetenzen sowie Erziehung in den Werten einer demokratischen Gesellschaft in solidarischer Verantwortung. Dies schließt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess als auch für die Gemeinschaft in der Lerngruppe ein.

Die *Grundschule auf dem Süsteresch in Schüttorf* (Niedersachsen) wurde 2016 ausgezeichnet. In einem „ Forscherlabor“ stehen Kisten bereit, in denen die Schülerrinnen und Schüler Materialien und Literatur zu vielen Forschungsthemen finden: von Arktis über Feuerwehr, Kartoffeln und Strom bis zum Thema Wüste. In einer „Baubude“ werde Mathematik begreifbar in der Arbeit mit Ankersteinen, aus denen geometrische Figuren gebaut werden können, und es wird mit Spiegeln experimentiert.

Die *Gesamtschule Münster-Mitte* erhielt den Schulpreis 2021: Im Zentrum steht das Konzept des Selbstgesteuerten Lernens: Für jede Schülerin und für jeden Schüler werden Wochenziele vereinbart und Arbeitsprozesse strukturiert. Mithilfe digital verfügbarer Lösungen können die Lernenden sich selbst überprüfen. In Lernbüros wird selbständig an den Lärmplänen gearbeitet. Dort sind Fachlehrkräfte ansprechbar. In persönlichen Logbüchern wird täglich eingetragen, was gelernt wurde und was die Schülerinnen sich als Nächstes vornehmen. Das Klassenteam ergänzt dies durch individuelles Feedback.

Die *IGS Buchholz in der Nordheide* wurde 2022 ausgezeichnet: Das Schulprogramm spiegelt sich in drei zentralen Begriffen: „Vielfalt –Individualisierung – Demokratie“. Ein „explizites Leistungsbewusstsein“ werde mit einer differenzierenden Unterrichtskultur verbunden. Verborgene Talente und sozial benachteiligte Schüler:innen sollen besonders gefördert werden. Grundlegend ist eine ausgeprägte Beziehungsdidaktik zwischen Schüler:innen und der Lehrerschaft. Gelernt wird nicht in Schulklassen, sondern in Lernateliers, Marktplätzen, Einzelarbeitsplätzen. Alle Lernenden haben einen eigenen Arbeitsplatz. Unterricht findet häufig außerhalb des Schulgebäudes statt, zum Beispiel in öffentlichen Einrichtungen, in der Mediathek, auf Bauernhöfen, im Wald oder am nahegelegenen Fluss. Die Lehrkräfte sind als Lernpartnerinnen und -partner verlässliche Ansprechpersonen der Schülerinnen und Schülern.

Die *Montessori Gemeinschaftsschule Saar* wurde 2021 mit dem Saarländischen Schulpreis ausgezeichnet: Maria Montessori verlangt von Schulen, dass Kinder und Jugendliche zu selbstständigen Persönlichkeiten heranwachsen können. Schule und Unterricht – richtiger: Anregung und Anleitung zu Arbeiten und Lernen – sollen den Schüler:innen all das zur Verfügung stellen, was ihr Interesse, ihren Lerneifer und ihren Wunsch nach Weiterentwicklung anregt und zufriedenstellt. Die pädagogischen Kernelemente sind: „Freiarbeit“, „Lern-Leitfaden “, „Schultagebuch “. Lernen in Projekten wird durch lernwirksame Raum-/Zeit-Arrangements gefördert. Die Lehrenden werden zu Lernbegleitern und -beratern, die selbsttätiges eigenverantwortliches Lernen wirksam unterstützen.

Die *Gemeinschaftsschule Freisen* (Saarland) hat 2021 den Saarländischen Schulpreis erhalten. Die Schule will produktives und nachhaltiges Lernen dadurch fördern, dass Schülerinnen und Schüler sich aktiv und eigenverantwortlich mit dem Lernanagebot ihrer Schule auseinandersetzen. Zentrales Medium ist die Arbeit mit einem selbst konzipierten „Pensenplan“ und dem dazugehörigen „Pensenbuch“. Die Schule will Schüler:innen in ihrer Gesamtpersönlichkeit fördern. Sie sollen dank eines eigenen Sozialcurriculums geschätzte Mitglieder der Gemeinschaft werden. Unterschiedliche Lernniveaus und abgestimmte Förderpläne tragen den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen Rechnung.

Die *Alemannenschule* in Wutöschingen führt Schülerinnen und Schüler von der Grundschule bis zum Abitur. In der Grundschule lernen und arbeiten die Kinder in sogenannten „Familienklassen“ jahrgangsgemischt von Klasse 1 bis 4. Die umgebende Natur bietet in einem Wald immer wieder die Möglichkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen, Neues zu entdecken und bereits Gelerntes anzuwenden. In Deutsch und Mathematik sollen die „Lernpartner:innen“ mit individuell konzipierten Stempelkarten in ihrem eigenen Tempo vorankommen. In der Sekundarstufe sollen alle einen individuellen Lernweg finden. Dazu werde das „7-G-Modell“ durch eine „V-8-Begleitung“ ersetzt: Bisher sollten „alle gleichaltrige Kinder bei der gleichen Lehrkraft mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut erreichen“. Jetzt sollen sie „auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen“ begleitet werden. Dies wird als „Schmetterlingspädagogik“ verstanden Die Schule hat eigene Kompetenzraster entwickelt, die stets „vom Lernenden aus gedacht“ sind. Darauf sind alle Inhalte verzeichnet, die in den jeweiligen Fächern im Laufe eines Schuljahres zu erarbeiten sind. Die Lernenden sollen ihr Lernen selbstständig organisieren und sich selbst für Lerninhalte entscheiden.

Die *Leif-Erikson-Gemeinschaftsschule* in Kiel umfasst die Jahrgänge 5 bis 10 (ohne Oberstufe). Das Einzugsgebiet ist sehr stark sozial belastet. Der Stadtteil ist vor ca. 50 Jahren als Trabantenstadt mit ca. 20.000 EinwohnerInnen am Rande von Kiel entstanden. Die Schule versteht sich ausdrücklich als Schule in „Transformation“, weil die pädagogische Arbeit sich an den verändernden Rahmenbedingungen orientieren müsse. Schwerpunkt des Konzepts ist eine konsequente Binnendifferenzierung, bei der möglichst kleine Klassen von „Klassenteams“ aus Fachlehrkräften, Sozialpädagogen und Schulbegleiter:innen betreut werden. Für besondere Fördermaßnahmen werden temporäre Gruppen und Zeiten eingerichtet. Es wird eine kontinuierliche Betreuung gewährleistet, die insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationserfahrungen wichtig ist. Zeugnisse werden durch verbindliche Zeugnisgespräche mit den

Lernenden und ihren Eltern ersetzt bzw. ergänzt. Das Erreichte wird bilanziert und die Planung für das nachfolgende Lernen vereinbart. Bei Fehlverhalten werden die Schülerinnen und Schüler mit einem „Nachdenkbogen“ nachhause geschickt. Das Protokoll eines „Eingliederungsgesprächs“ wird von den Eltern unterschrieben. Die Schule bietet Eltern auch bei außerschulischen Aufgaben Beratung an.

Die *Elisabeth-Lange-Schule in Hamburg-Eißendorf* wird von Schülern aus ganz unterschiedlichen Kulturen und Elternhäusern besucht. Alle sollen ernst genommen, gesehen und wertgeschätzt werden, alle möchten und sollen Anerkennung erfahren. Zur Förderung der Beziehungsarbeit wurde der Unterricht auf einen 60-Minuten-Takt umgestellt, in dem auch Freiräume für eine flexible Stundentafel geschaffen werden. Der Schulalltag beginnt mit einem offenen Anfang am Morgen und endet mit einem offenen Ausgang am Nachmittag. Es gibt Lernzeiten für individuelles Lernen zum Vertiefen, zum Wiederholen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Fördern-, Beratungs- und Unterstützungs- und Betreuungsangebote gelten als selbstverständlich. Den Erfolg ihrer Arbeit sieht die Schule in „netzwerkbasierten Entwicklungszyklen“ begründet, in denen bestehende Strukturen optimiert und neue Entwicklungen aufgegriffen werden.

Der Schulverbund *„Blick über den Zaun“* (BüZ) plädiert für ein anderes Lernen und für eine Bildung für die Gestaltung unserer Zukunft“. Die nächste Generation werde „in einer Welt aufwachsen, die von zunehmender Ungewissheit und Komplexität geprägt ist. Deshalb müssten „offene Fragen“ bearbeitet werden: „1. Wie können wir Kinder und Jugendliche stärken, ihnen Orientierung geben und die Gewissheit vermitteln, dass sie wichtig und wertvoll sind? 2. Welche Kompetenzen brauchen unsere Kinder und Jugendlichen, um ihr Leben im Privaten und Beruflichen selbstbestimmt zu gestalten und Verantwortung für eine demokratische Gesellschaft zu übernehmen? 3. Wie können wir das Lernen so verändern, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre individuellen Potenziale entfalten und die erforderlichen Kompetenzen erwerben können - gerade auch unter den Bedingungen der Digitalität? 4. Was können wir in unseren Schulen tun, um eine veränderte Kultur des Lernens zu gestalten und nachhaltig zu entwickeln? 5. Wie ermöglichen wir Kindern und Jugendlichen, Vielfalt als Chance zu erfahren, sich für Demokratie und nachhaltige Entwicklung einzusetzen und ihr Umfeld aktiv mitzugestalten - in der Schule, in der Gemeinde, im Stadtteil … und wie ermutigen wir sie dazu?“ An dieser Arbeit sind mehr als 100 Schulen beteiligt, die sich den gemeinsamen Leitbildern verpflichtet fühlen und durch regelmäßige wechselseitige Peer Reviews, durch Tagungen und Werkstätten voneinander lernen, einander anregen, ermutigen, unterstützen.

Die *Profilschule Münster* wird ausführlich und anschaulich gewürdigt von Reinhard Stähling und Barbara Wenders in ihrer Publikation „Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt“. – Ein nachdenklich stimmendes Buch mit viel Optimismus und erprobten Vorschlägen. Bei Kindern mit Armutserfahrung und Migrationsvorgeschichte geraten häufig die eigenen Stärken und die Lernmotivation aus dem Blickfeld. Die individuellen Potenziale und der Gemeinsinn der Schüler:innen werden aktiviert. Vermeintlich „anregungsarme“ Schulen im sozialen Brennpunkt werden zu Orten gelebter Vielfalt. In enger Verzahnung von Theorie und Erfahrungen wird die Vision einer solidarischen Schule für alle geschildert: Klasseneigene Pädagog:innenteams, verlässliche und sorgende Strukturen in Klassengemeinschaften, die freie Arbeit und die Kooperation im Zuge gemeinsamer und selbst gewählter Themen.

Das Schweizer *„Institut Beatenberg“* hat durch das beeindruckende Engagement seines Gründers Andreas Müller (gestorben 2018) auch im deutschsprachigen Raum große Resonanz gefunden. Das Konzept zielt darauf, dass alle Kinder und alle Jugendlichen nach je eigenen Bedürfnissen und Zielsetzungen lernen. Dafür gibt es drei Formen: Im offenen Raum des „Lernteams“ arbeiten alle nach persönlichen Orientierungen voneinander und miteinander. Mit etwa einem Viertel der Arbeitszeit werden in „Fachateliers“ fachliche Basiskompetenzen erarbeitet, darüber hinaus kann jeder täglich eigenen sportlichen, kreativen, musischen, naturwissenschaftlichen oder handwerklichen Interessen nachgehen. Hervorgehoben wird die Bedeutung des persönlichen und aktiven eigenen Lernens, damit die Schülerinnen und Schüler fit werden für ein erfüllendes Leben. Wichtig seien dazu körperliche Fitness, soziale Fitness, mentale Fitness, emotionale Fitness und fachliche Fitness. Dies alles wird als enger Zusammenhang verstanden und gefördert.

Das *Staatliche Gymnasium Holzkirchen* setzt weniger auf Notendruck als darauf, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen und ihren Lernfortschritt zu reflektieren. Die Förderung der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit steht im pädagogischen Fokus. In einer „Wochenmatrix“ sind alle Aufgaben für die Woche versammelt. Zur Selbstkontrolle stehen Vorlagen oder Online-Tools zur Verfügung. Unverzichtbar für eigenverantwortliches Lernen ist das Feedback. Alle Leistungsnachweise erfolgen angekündigt oder bei unangekündigten Tests freiwillig. Dadurch wird das Lernen im eigenen Tempo und nach eigenem Zeitplan unterstützt und stressfreies Lernen gefördert. Die Eigenverantwortung der Leistungserbringung steigt mit den Jahrgangsstufen. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der Begabtengruppe helfen Mitschülerinnen und Mitschülern online oder per Telefon.

Mit dem *Deutschen Schulprei*s *2023* wurden Schulen ausgezeichnet, die das Lernen in beindruckender Weise öffnen für Vielfalt und Kooperation.

Literatur

An dieser Stelle wird in einem Buch in der Regel ein Literaturverzeichnis erwartet. Das füge ich hier nicht ein, weil bei der Vielfalt der angesprochenen Aspekte eine solche Liste sehr lang wäre und den Umfang des Bandes über Gebühr erweitern würde.

In der Sache sinnvoll und nicht zuletzt ressourcenschonend erscheint es mir, Quellenangaben und viele weitere Literaturhinweise im Internet zur Verfügung zu stellen. Wer sich vertiefend und kritisch mit den hier unterbreiteten Überlegungen auseinandersetzen möchte, findet auf meiner Homepage

www.jschloe.de

und unter

https://doi.org/10.3224/84742461A

zu den theorieorientierten Aspekten in einer Datei zum Buch „Pädagogische Diskurs-Kultur“ nicht nur die üblichen knappen bibliografischen Daten (Autorschaft, Titel, Ort und Jahr), sondern inhaltliche Hinweise und kommentierende Einschätzungen. Diese Datei wird regelmäßig aktualisiert. Die Angaben sind thematisch und nach dem Jahr der ersten Veröffentlichung gebündelt.

Zu den in „Eigene und gemeinsame Lernarbeit“ entfalteten Vorschlägen für die Praxis stelle ich eine eigene Datei auf meine oben genannte Homepage. Sie ist unter

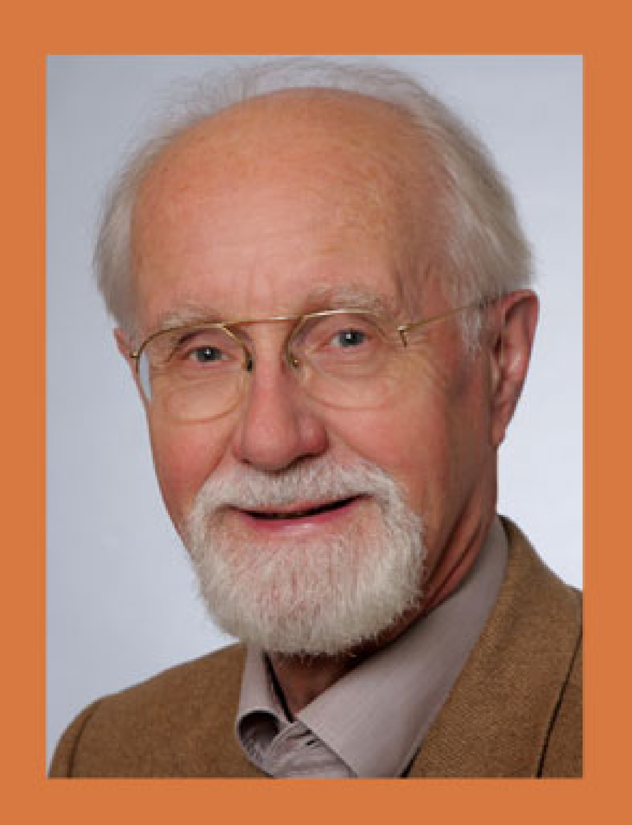
https://doi.org/10.3224/84743012A

auch auf der Website des Verlags frei zum Download verfügbar.
Ich hoffe, dass dieses Verfahren Zustimmung findet.

Jörg Schlömerkemper

Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Die traditionellen Formen und Inhalte des Unterrichts werden den Herausforderungen der Zukunft nicht mehr gerecht. Über „Bildungs"-Wissen hinaus ist ein erweitertes und anspruchsvolles Verständnis von „Erziehung" erforderlich. In dieser Zielsetzung wird ein alternatives Konzept der Lernorganisation entwickelt: Heranwachsende erarbeiten in eigener Lernarbeit individuelle Kompetenz-Profile und erfahren gleichzeitig in gemeinsamen Projekten, dass alle mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen verantwortungsbewusst zum Gelingen beitragen können und müssen.



Der Autor:
Prof. i.R. Dr. Jörg Schlömerkemper,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Goethe-Universität Frankfurt a.M.

ISBN 978-3-8474-3012-4



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Jörg Schlömerkemper